

Comunicación utopía y aprendizaje

Propuestas de interpretación
y acción 1980-1996



ITESO

RAUL FUENTES NAVARRO



Comunicación utopía_y aprendizaje

Propuestas de interpretación
y acción 1980-1996

Comunicación utopía y aprendizaje

Propuestas de interpretación
y acción 1980-1996



ITESO

RAÚL FUENTES NAVARRO

La presentación y disposición de *Comunicación, utopía y aprendizaje. Propuestas de interpretación y acción 1980-1996* son propiedad del editor. Aparte de los usos legales relacionados con la investigación, el estudio privado, la crítica o la reseña, esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, en español o cualquier otro idioma, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, inventado o por inventar, sin el permiso expreso, previo y por escrito del editor.

D.R. © 2001. Instituto Tecnológico y de Estudios
Superiores de Occidente (ITESO)
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585,
Tlaquepaque, Jalisco, México, C.P. 45090.

Impreso y hecho en México.
Printed and made in Mexico.

ISBN 968-5087-30-X

Índice

Palabras preliminares	7
El ITESO y las ciencias de la comunicación. Notas para la contextualización de una historia particular	9
Reflexiones en torno a una licenciatura en ciencias de la comunicación	27
El papel de la investigación dentro de la enseñanza de la comunicación en México	47
Prácticas profesionales de la comunicación. Caracterización y perspectivas de desarrollo ante la crisis	61
La enseñanza de la comunicación en la comunicación. Notas para una renovación metodológica de la formación universitaria de comunicadores sociales	73
Comunicación, universidad, profesión	81
Condiciones para el establecimiento de una maestría en telecomunicaciones para comunicadores sociales latinoamericanos	89

La comunicación desarticulada.	
Información, significación y producción de sentido	113
 Diez propuestas para una estrategia latinoamericana de investigación de la comunicación	125
 Investigación y utopía de la comunicación	139
 El CONEICC 1976-1996: historia del futuro	147
 Reflexiones personales sobre el sentido del cerrar una tesis	159
 Bibliografía	175

Palabras preliminares

A lo largo de los años, un académico va acumulando experiencias y certezas, pero también vicios e incertidumbres. Como en cualquiera otra profesión, en la vida universitaria el pasado marca el ejercicio presente, bosqueja los rumbos que la trayectoria futura habrá de explorar y ayuda a formular algunos cuestionamientos básicos que el sujeto desarrollará. Algunos de ellos se convierten en ejes de sentido o, incluso, en obsesiones. En mi caso, varios de estos cuestionamientos han sido constantes durante más de dos décadas de trabajo como académico, especialmente los que se resumen en el título de esta publicación: comunicación, utopía y aprendizaje.

La acción profesional de un académico se desempeña en muchos "frentes" o "escenarios": en la docencia, tanto en el aula como en el cubículo; en la investigación; en las actividades de extensión, difusión y vinculación; en la participación en asociaciones; en los puestos de dirección, coordinación o gestión; en los programas de formación. Todos estos escenarios han sido de muchas maneras ocasión de aprendizaje y de compromiso para mí durante la trayectoria que hasta ahora he podido recorrer. En todos ellos, de una forma u otra, mediante el diálogo, he intercambiado mis obsesiones con las de otros y he compartido con muchos el sentido básico de los cuestionamientos.

Algunos de esos encuentros, en distintos escenarios, fueron mediados por textos escritos, que quedaron ahí para registrar, y posiblemente extender, las formulaciones sucesivas de esos cuestionamientos. Siempre circunstanciales, contextualizadas e intencionales, esas formulaciones a veces, no siempre, resisten el paso del tiempo y el cambio de espacio. En algunas ocasiones pueden incluso acumularse. Me parece, con toda honestidad, que es éste el caso de los 12 textos que presento en esta publicación, seleccionados de entre los

muchos que he escrito con la idea de que sirvan, más allá de la circunstancia que los originó, para suscitar nuevos diálogos y aprendizajes.

Los 12 textos fueron escritos y presentados entre 1980 y 1996. El más viejo es la primera ponencia que presenté en un foro académico externo al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y el más reciente la conferencia doctoral con la que di por concluida mi preparación formal como académico. En todos los casos anoto al principio la fecha y el lugar de la presentación original, en la mayor parte de los casos única, de los textos. Cinco de ellos fueron ya alguna vez publicados y siete son inéditos. Algunos refieren al ámbito de la Escuela de Ciencias de la Comunicación del ITESO, pero otros lo hacen a la escala nacional o latinoamericana del estudio de la comunicación, gracias a los "frentes" abiertos por las asociaciones académicas en que he tenido la satisfacción y la responsabilidad de participar. Todos los textos, por supuesto, expresan una postura personal, aunque en muchos casos no sólo individual, pues incorporan mucho de lo compartido con las diversas comunidades en las que me reconozco.

Reunir en un volumen, con las características de éste, 12 de mis escritos sobre el campo académico de la comunicación, ya dados a conocer antes, aunque fuera a muy pequeños grupos de interlocutores —interesados o forzados—, es un gesto atrevido, si bien frecuente en el mundo académico. A pesar de los años transcurridos sigo sosteniendo en lo fundamental lo que en ellos expreso, de manera que para mí sigue teniendo sentido utilizarlos como provocaciones para el diálogo. Por ello también, en vez de re TRABAJARLOS, he preferido dejarlos casi intactos, a pesar de que en los años más recientes he incorporado en mi trabajo muchos otros elementos de reflexión, que matizan y a veces profundizan algunas de las convicciones aquí re-presentadas. Es decir, mi justificación principal es que hoy quiero seguir trabajando sobre las mismas bases que hace 20 años. Sostengo las propuestas de interpretación y de acción —o en otra palabra, de comunicación— aquí expresadas, porque creo que la utopía subyacente conserva su validez.

El ITESO y las ciencias de la comunicación

Notas para la contextualización de una historia particular*

Los últimos 30 años, en los que se ha desenvuelto la historia del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) como institución universitaria, pueden considerarse sin mucha dificultad como el mismo periodo en que en México se ha desarrollado uno de los campos de estudio de crecimiento más dinámico y que mayor interés ha suscitado como opción de educación superior: las ciencias de la comunicación. Este trabajo intenta aportar algunos elementos para contextualizar las búsquedas y resultados de nuestra escuela desde su fundación en 1967, y promover reflexiones, debates y acciones que prefiguren actuaciones futuras sin desconocer sus marcos de referencia externos.

La determinación del objeto de estudio

La comunicación es hoy referente de diversas prácticas que comprometen a un número creciente de individuos e instituciones y su presencia actual en los campos de atención y de actividad social es insoslayable. Al mismo tiempo que se presenta como fenómeno multiforme que cada día incide sobre más aspectos de la vida cotidiana, se ha constituido en objeto de investigación desde diversas perspectivas, en carrera universitaria de alta demanda y en una serie de actividades profesionales especializadas.

Una idea fundamental que subyace en este trabajo es que, a pesar de la interdependencia que han mantenido las estructuras teórica, investigativa,

* Conferencia en la conmemoración del XX aniversario de la Escuela de Ciencias de la Comunicación, ITESO, 4 de septiembre de 1987. Publicada en *Reglones*, núm. 9, ITESO, diciembre de 1987.

universitaria y profesional en su desarrollo alrededor de la comunicación, las prácticas respectivas no se articulan armónica ni consistentemente entre sí. Más bien, cada una de ellas da lugar a vinculaciones diversas con distintos elementos extracomunicacionales de la dinámica social. La serie de tensiones resultante es la trama sobre la que la Escuela ha debido trabajar, y el origen de muchas de sus características distintivas.

Hace ya mucho tiempo que la "definición del objeto" es preocupación constante en el discurso de muchos estudiosos de la comunicación. Y es que ésta presenta esa dificultad que Piaget llamaba "dualidad epistemológica": el sujeto humano interviene como investigador de fenómenos de los cuales es también actor. De ahí la necesidad de distinguir entre el carácter esencial de la comunicación, constituyente de las relaciones y las organizaciones sociales, y su carácter instrumental, determinado por éstas y orientado a operar mediaciones de alcances diversos en las prácticas de la sociedad.

Esta ambigüedad original del concepto comunicación, que es más que una dificultad de lenguaje, ha condicionado su estudio, y la elaboración de un sistema coherente de conocimientos se ha complicado por los diversos sistemas teórico-metodológicos en que se ha encuadrado y por las motivaciones históricas extracientíficas en que se ha desarrollado. Porque, aunque sus antecedentes remitan a mucho tiempo atrás, es en este siglo cuando las tecnologías de producción, reproducción y difusión de mensajes se han extendido inconteniblemente; cuando se han institucionalizado y abarcado a todas las sociedades las organizaciones especializadas en distribuir en forma masiva los productos elaborados gracias a esas tecnologías, hasta convertirse, como anota Esteinou (1983), en los "principales aparatos de hegemonía"; cuando las representaciones del mundo y de la vida que introyectan y operan los sujetos dependen cada vez en mayor medida de la información que difunden los medios masivos.

El surgimiento de estos medios fue, en el contexto de la transformación social que a partir de la revolución industrial se extendió en Europa y Estados Unidos, un estimulante conjunto de fenómenos para los investigadores sociales desde las primeras décadas de este siglo. Pero las explicaciones sistemáti-

cas se han desarrollado sobre bases divergentes, sujetas a las interpretaciones y a los intereses y las posiciones de los estudiosos, a su vez actores determinados por dinámicas socioculturales heterogéneas y contradictorias.

La adopción del paradigma dominante

En Estados Unidos, durante la época entre las dos guerras mundiales, los estudios sobre la propaganda y la opinión pública se convirtieron en el núcleo temático más importante para la generación de conocimiento referente a la comunicación social. Es comprensible que a los dirigentes de la primera potencia mundial les interesara sobremanera el control de las variables que incidirían en la persuasión de las "masas" acerca de sus designios políticos y por ello el impulso a este tipo de investigaciones fue prioritario. La guerra y sus implicaciones dieron un apoyo, que quizá en ninguna otra circunstancia hubiera sido posible, al avance de las ciencias sociales en los aspectos cruciales para la manipulación de la opinión y las actitudes colectivas. Lo mismo puede afirmarse con respecto al desarrollo tecnológico de las comunicaciones, impulsado a su máxima capacidad por necesidades bélicas.

Por ello, en un entorno que le disponía todas las condiciones favorables, el paradigma dominante del estudio de la comunicación se desarrolló en Norteamérica en menos de 30 años hasta los más altos niveles de formalización matemática, retomando elementos conceptuales y metodológicos de la sociología funcionalista, la antropología, la psicología experimental y social, la ciencia política y la ingeniería; disfrutando de financiamientos y apoyos de los más altos centros políticos, militares y de espionaje de Estados Unidos; insertándose en las universidades en forma de proyectos y centros de investigación, y formando a cientos de investigadores que continuaran el desarrollo de los modelos adoptados; aplicando los conocimientos y probando hipótesis cada vez más refinadas en el inmejorable laboratorio de la sociedad norteamericana y, crecientemente, en los países dependientes del nuevo imperio.

En la década de los cincuenta, además de una ciencia de la comunicación desarrollada sobre la acepción instrumentalista, normalizada y sólo

marginalmente cuestionada, Estados Unidos contaba con un sistema de comunicación de masas basado en los principios de la libre empresa en pleno auge y expansión mundial. Las agencias de noticias y los periódicos, el cine, la radio, la televisión, las historietas y demás instituciones y productos comunicacionales norteamericanos, ya consolidado su modelo, se expandían por el mundo, abriendo constantemente nuevos mercados como símbolos de la modernidad y el desarrollo al estilo y a la medida estadounidenses.

México siguió fielmente el esquema norteamericano para institucionalizar su sistema de medios masivos: la prensa se industrializó y comercializó, perdiendo el carácter eminentemente político que había tenido en el siglo XIX, tal como lo hizo la prensa norteamericana; la radio se impuso desde los años treinta sobre el modelo del entretenimiento comercial, de control privado, estadounidense, que habría de extenderse en 1950 a la televisión, desechando los esquemas europeos de servicio público (Fernández Christlieb, 1982). En la televisión, México tuvo el símbolo más notable de su modernidad y, como otros países de América Latina, el eje de dependencia alrededor del cual se afincó un modelo de comunicación operante no sólo en la cotidianidad social sino también en el pensamiento sobre ella, en la determinación de usos y estrategias, y en la imaginación de un futuro (Arredondo y Sánchez Ruiz, 1986). Éste sería, en apretada y simplificadora síntesis, el contexto general de lo que significaba la comunicación en México cuando se fundó el ITESO.

Tanto en nuestro país como en el resto de Latinoamérica, la adopción del modelo norteamericano no se limitó a la mera dimensión institucional, sino que incluyó la adopción de modelos para la investigación y regulación, para la formación profesional, para la inserción en las estructuras multinacionales y para la comprensión teórica de todos estos fenómenos. De esta manera puede explicarse la inclusión del estudio de la comunicación social en las universidades, originalmente enfocada en exclusiva al periodismo, tanto en Estados Unidos como en América Latina, desligado de las actividades de investigación. Porque la importación de modelos para la profesión y para la industria siguió una lógica de inserción en las sociedades latinoamericanas, y la importación de modelos conceptuales y metodológicos para la investigación, otra.

La comunicación en las universidades

Los primeros cursos universitarios de periodismo en América Latina se comenzaron a impartir en los años treinta en Argentina, como fuente de legitimación para la prensa y los periodistas. En México, las pioneras a nivel superior fueron la Escuela de Periodismo Carlos Septién García (1949), la Universidad Nacional Autónoma de México (1951) y la Universidad Veracruzana (1954), cuyas carreras surgieron como respuesta a una necesidad de modernización y desarrollo de las prácticas periodísticas a través de la profesionalización de los informadores.

Durante los años cincuenta, este modelo de formación universitaria adquirió cierta solidez: pretendía formar técnica y culturalmente a los reporteros y redactores de la prensa escrita, y lo lograba en buena medida, relegando el trabajo teórico y el cuestionamiento del contexto social en que el periodismo habría de ejercerse. Pero el impulso modernizador desbordaba a la prensa, que además acusaba vicios y obstáculos tradicionales sobre los cuales fincó su industrialización, y ponía en lugar muy relevante a la radio y la televisión. Al final de la década de los cincuenta, las necesidades de impulso a la información social, definidas desde la ideología imperante, se desplazaban, ampliándose, hacia los nuevos medios electrónicos (Nixon, 1974).

El mito de la comunicación de masas y su poder transformador de la sociedad tuvo su apogeo en México durante los años sesenta, como parte no accidental del "desarrollo estabilizador" y del "milagro mexicano". La televisión, nacida e impulsada en ese contexto, pareció ser, para los responsables de la conducción política y económica del país, el gran instrumento de la modernización "definitiva". El optimismo sobre las bondades intrínsecas de la televisión era prácticamente general, no obstante el régimen de propiedad y control adoptado, que ponía los medios en manos de unos cuantos empresarios privados y sancionaba su desarrollo comercial mediante el financiamiento publicitario al mismo tiempo que reforzaba la dependencia tecnológica y de producción, quizá con la esperanza de superarla mediante la sustitución de importaciones.

Por ello, el proyecto de formar profesionistas que impulsaran la fuerza de transformación social de los medios no podía limitarse a la mera capacitación técnica, que ya de por sí planteaba el reto de asimilar una evolución tecnológica muy compleja, sino que exigía además el dominio de los contenidos que habrían de constituir los mensajes por difundir. Por una parte, entonces, la comunicación se consideraba instrumentalmente: los medios afectarían a los sujetos y a las estructuras sociales en virtud de sus características inherentes, noción propia del pensamiento funcional norteamericano, pero al mismo tiempo se atendía a la importancia de los valores culturales, educativos y sociales que se canalizarían por los medios, desde un modelo de intelectual humanista.

En ese marco se ubica la fundación, en 1960, de la carrera de ciencias de la comunicación en la Universidad Iberoamericana (UIA), origen de un nuevo modelo que habría de extenderse a otras universidades a partir de los años setenta. El proyecto académico de la UIA, trazado por José Sánchez Villaseñor, buscaba la formación de un "hombre capaz de pensar por sí mismo, enraizado en su época, que gracias al dominio de las técnicas de difusión pone su saber y su mensaje al servicio de los más altos valores de la comunidad humana". La diferencia con las carreras de periodismo se planteó claramente desde el principio: el énfasis estaría puesto en la solidez intelectual proporcionada por las humanidades, pero de tal manera que garantizara la capacidad para acceder, a través de los medios, a la dinámica social. Sin una vinculación orgánica clara con la UIA, a pesar de la presencia jesuítica en ambas universidades, la Escuela de Ciencias de la Comunicación del ITESO fue la primera fundada siguiendo el nuevo modelo. Esta historia particular comienza, entonces, en 1967, una década después de la fundación del ITESO.

El impulso original en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Con los antecedentes apuntados puede situarse elementalmente el contexto externo prevaleciente cuando Robert McMahon llegó de Estados Unidos a pro-

poner la creación de la escuela en una universidad todavía muy pequeña, carente de reconocimiento y con fuertes problemas económicos, pero rebo-sante de espíritu creativo y confianza en su proyecto en construcción. Casi sin más recursos que la fe y la buena voluntad transcurrieron los primeros años de la Escuela, que muy pronto contó con un proyecto académico propio, elaborado por profesores y alumnos. Aunque para muchos resulta ahora difícil de creer, el impulso inicial lo dieron dos norteamericanos: Robert McMahon y John Boyle, sobre todo en la producción de medios, seguido a partir de 1968 por el aporte jesuítico en humanidades por parte de Luis Sánchez Villaseñor, Xavier Gómez Robledo y Raúl Mora, entre otros.

Los primeros cinco años de vida de la Escuela se caracterizaron por el gran entusiasmo y la enorme dosis de creatividad que supone la fundación de un proyecto nuevo, pero también por la conciencia de que sólo con la participación constante y a fondo de todos y la colaboración y apoyo mutuos, los ideales se convertirían en prácticas. Bajo la dirección de Juan José Coronado, y con ese espíritu, se diseñó y operó el primer currículo cuyo objetivo era "impulsar la fuerza de transformación social de los medios de comunicación mediante la capacitación del alumno para que los conozca y valore y actúe creativamente a través de ellos".

Un elemento clave, primera gran innovación metodológica de la Escuela, fue el sistema de seminarios, que junto con la organización departamental y la flexibilidad curricular debida a la falta de reconocimiento oficial de los estudios, la erradicación de los exámenes y de otras formalidades tradicionales como la tesis, hizo posible que el aprendizaje dependiera fundamentalmente de la actividad individual y colectiva de los propios alumnos, apoyados por profesores que fomentaban y compartían plenamente el afán de búsqueda abierta y comprometida que, en lo personal y en lo social, el proyecto académico impulsaba.

En estos primeros años prevaleció con mucho la dinámica interna sobre las influencias que llegaban del exterior. Si bien se comenzaron a establecer contactos, éstos se limitaron a esporádicos intercambios de experiencias, y los muchos elementos que los profesores que iban llegando incorporaban de

sus trabajos previos, eran asimilados al intenso proceso de construcción profesional en marcha. El paso decisivo era ofrecer a la sociedad los servicios y proyectos gestados en la universidad, para los cuales no existía demanda en los mercados profesionales.

Los esfuerzos para constituir a las nascentes ciencias de la comunicación en una carrera universitaria fueron sin duda enormes y dejaron una experiencia muy rica en el ITESO y en las otras universidades que emprendieron tempranamente el proyecto. Pero la articulación de ese modelo de formación con las estructuras vigentes en las prácticas profesionales impuso, y sigue imponiendo, condiciones determinantes para el desarrollo de los ideales y la concreción social de los propósitos universitarios.

Durante años, muchos egresados intentaron insertarse profesionalmente en los medios masivos, con menos éxito que el esperado. La previsión tácita de que las empresas de la industria cultural habrían de ser el empleador natural de los nuevos profesionistas fue, en buena medida, un supuesto ingenuo, ya que la formación universitaria no pudo nunca adaptarse al rapidísimo desarrollo técnico y tecnológico de los medios, y la "fuerza de transformación social" de éstos se orientó, por las características estructurales ya señaladas, no en el sentido educativo-cultural imaginado por los fundadores de la carrera, sino en torno al reforzamiento publicitario de los ciclos de realización de las mercancías y la reafirmación del consenso social sobre un modelo de desarrollo del país a la medida de las minorías dominantes y del capital trasnacional. La búsqueda de campos de desarrollo profesional para los primeros comunicadores universitarios se abrió a la producción independiente, a la publicidad y las relaciones públicas, al propio sector educativo, a la comunicación interna en las empresas y a la promoción social entre grupos populares y marginados.

Desde el principio, entonces, la tensión entre el proyecto académico y las exigencias y limitaciones del ejercicio profesional fue desdibujando el perfil del comunicador, multiplicando y contraponiendo sus campos de ejercicio y desarticulando los esfuerzos teóricos, investigativos, educativos y profesionales. Además, la primera mitad de los años setenta hizo circular en México

aires críticos en lo social, y lo comunicacional adquirió relevancia. La “apertura democrática” de Luis Echeverría no sólo impulsó fuertes movimientos en los círculos intelectuales y universitarios, simultáneos al auge de la guerrilla y consecuencia del 68, sino que estimuló el discurso impugnador de las prácticas de la televisión comercial y acogió a un gran número de sudamericanos que trajeron consigo experiencias, enfoques y consignas comunicacionales críticas, denunciando del imperialismo cultural.

Las corrientes críticas y la crisis de la Escuela

Antes de que pudiera implantarse sólidamente en las universidades mexicanas una tradición de estudio de la comunicación según los esquemas norteamericanos, estas influencias coincidieron con la incorporación de corrientes europeas y con los primeros bosquejos de un pensamiento latinoamericano al respecto, ambos contrapuestos al paradigma dominante. De aquí surgió un elemento decisivo de inconsistencia para el desarrollo de la disciplina, por el carácter crítico de las nuevas corrientes teóricas y políticas, frontalmente contradictorias de las prácticas vigentes en la comunicación masiva y de los sistemas teórico-metodológicos que las justifican.

Por mencionar sólo una de esas corrientes, la teoría crítica de Francfort se opone a la aceptación de una investigación orientada abiertamente por los intereses de los organismos empresariales o gubernamentales, para los que el conocimiento y el uso de los medios masivos responden a una estrategia instrumental, y propone en cambio una concepción basada en la totalidad histórica en que tales medios se insertan. Confrontada la teoría crítica con las concepciones dominantes sobre la comunicación social, resalta la diferencia metodológica que las opone, por la incompatibilidad de sus fundamentos, respectivamente dialécticos y funcionales, y por el sentido político inherente en una y otra.

En ese contexto, mientras en América Latina sucedían acontecimientos de gran importancia para la comunicación, como las experiencias del gobierno de la Unidad Popular en Chile, origen —después del golpe de estado que

asesinó a Salvador Allende en 1973— de la corriente “denuncista” encabezada por Armand Mattelart; la nacionalización de la prensa peruana en 1974 por el régimen militar revolucionario de Juan Velasco Alvarado, derrocado un año después; las conferencias latinoamericanas sobre investigación de la comunicación (1973) y sobre políticas nacionales (1976), realizadas en Costa Rica; en el ITESO se debatía intensa y prolongadamente el proyecto académico, ante los problemas detectados en el plan de estudios y la incorporación de nuevas corrientes científicas, como la teoría general de los sistemas.

La crisis suscitada entre 1973 y 1975 obligó a la Escuela a cuestionar y replantear sus fundamentos, a redefinir su diseño curricular por el reconocimiento de validez oficial de los estudios por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1975, y a resignificar su dinámica interna, gravemente desgastada por el debate. El periodo de Luis Morfín como director (1975-1977) marcó la reconstrucción tanto del proyecto académico como de la dinámica institucional, y sentó las bases para los contactos externos y los intercambios que se desarrollarían después. La nueva formulación del objetivo de la Escuela pretendía “lograr que el alumno pueda un día actuar creativamente en la sociedad en la que vive, poniendo su saber y su mensaje al servicio de los más altos valores de la comunidad humana”. El décimo aniversario de la Escuela, muy significativamente, se celebró con una reunión alrededor del tema “Comunicadores ¿para qué?”

Los nuevos debates y las organizaciones académicas

Ya en la segunda mitad de los años setenta, con la incorporación plena de los refugiados sudamericanos al estudio de la comunicación desde México, el crecimiento del número de escuelas y centros de investigación en el país, y una mayor conciencia de las articulaciones político-económicas que guiaban el desarrollo de los medios masivos, comenzaron a predominar las corrientes latinoamericanas: los esfuerzos por hacer las preguntas pertinentes en una realidad social estructuralmente distinta a la norteamericana o la

europaea, y trazar las respuestas adecuadas ante una comunicación dominada, inserta en una problemática histórica compleja y discordante. Así, desde entonces, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970), la teoría de la dependencia, el análisis ideológico, la denuncia del imperialismo cultural, los modelos de planificación participativa, los replanteamientos teóricos de Antonio Pasquali (1970), la recuperación de lo popular de Jesús Martín Barbero (1978), y otras aportaciones latinoamericanas, han buscado romper la dependencia conceptual imperante y establecer, en fórmula de Miquel de Moragas (1981), "nuevos modelos de investigación para nuevos modelos de desarrollo" en el contexto de la búsqueda de un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación, contrapuesto a la estructura transnacional vigente, y una democratización de la comunicación en los ámbitos nacionales, regionales y locales, alterno a los sistemas hegemónicos de comunicación de masas, tanto al nivel de las prácticas microsociales como en el de las políticas nacionales de comunicación y cultura.

Todas estas temáticas y propuestas han circulado profusamente en las escuelas de comunicación, superponiéndose a los enfoques adoptados previamente y constituyendo un verdadero laberinto conceptual imposible de integrar en visiones teóricas coherentes; ampliando y confundiendo a tal grado el objeto de estudio de los comunicadores, que la articulación del conocimiento con las prácticas educativas y profesionales ha convertido a la carrera más en una agregación de modas efímeras y superficiales que en el espacio para una formación intelectual sólida y útil a la sociedad.

La constitución en 1976 del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC) ha sido muy importante en este contexto, no porque haya aportado soluciones a los problemas fundamentales de las escuelas de comunicación en México, sino porque ha cumplido de manera creciente con sus objetivos de establecer espacios universitarios de diálogo y conocimiento mutuo, de posibilitar intercambios y proyectos comunes, de proponer y llevar a la práctica acciones de superación académica, y de conjuntar esfuerzos y voluntades, más allá de las afinidades y diferencias personales e institucionales, en tareas como encuentros, semi-

narios y publicaciones, de interés general para las universidades que lo forman. Este espacio de diálogo y trabajo en común, comparable con muy pocas asociaciones mexicanas por su composición plural, su persistencia temporal y su reconocimiento creciente, ha extendido sus alcances a nivel internacional a través de la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), constituida en 1981 y que agrupa a la mayor parte de las escuelas de comunicación de América Latina.

Tanto en el CONEICC como en la FELAFACS, la participación de los representantes del ITESO ha sido notable y reconocida, y ha facilitado en la Escuela la actualización permanente y el aprovechamiento de los intercambios académicos con las instituciones, los organismos y las personas más destacadas en el campo latinoamericano. Lo mismo puede afirmarse con respecto a la participación en la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC), que desde su constitución en 1979 ha puesto mucho empeño para superar carencias en el estudio científico de la comunicación, buscar influencia en la toma de decisiones nacionales y apoyar gremialmente a sus asociados en el desarrollo académico, a través de sus reuniones nacionales, proyectos específicos y publicaciones especializadas. Destaca especialmente el papel desempeñado por la AMIC en el debate suscitado entre 1979 y 1982 sobre la reglamentación del derecho a la información, proyecto frustrado del régimen de José López Portillo.

En su tercer lustro de existencia (1977-1982), la Escuela de Ciencias de la Comunicación del ITESO, además de participar activamente en los organismos nacionales y latinoamericanos y gracias a ello establecer un alto prestigio académico, resistió la tendencia imperante de crecimiento desmedido en el número de alumnos y concentró sus esfuerzos en la reconfiguración de su equipo magisterial y su proyecto. A partir de 1977, con Salvador Martínez y luego Cristina Romo en la dirección, el enfoque hacia los medios masivos como ámbito de ejercicio profesional dejó de tener preeminencia; se estableció el taller de multimedia, después llamado "de integración", como opción para cursar el último año de la carrera, innovación generada por un grupo de estudiantes y luego adoptada institucionalmente, que es otra de las mayores

aportaciones de la Escuela, y entró en vigencia un nuevo plan de estudios, en que se incorporaron estos elementos y otros, producto tanto de las experiencias previas de la Escuela como de las nuevas corrientes externas a ella.

La situación en los años ochenta

La multiplicación de las instituciones en que se imparten carreras de comunicación en México es asombrosa. A pesar de la carencia de datos confiables y completos, puede asegurarse que operan en 1987 al menos 78 escuelas en el país, de las cuales sólo 26 (una de cada tres) existía en 1977, y seis (una de cada 13), en 1967. La población estudiantil total rebasa los 25 mil alumnos, cifra equivalente al conjunto de quienes estudian carreras de ciencias básicas y naturales en México. Hay más de 3 mil profesores, de los cuales aproximadamente 20% ha cursado estudios superiores a la licenciatura, y entre 10 y 15 mil egresados, de los cuales no más de 30% cuenta con título oficialmente reconocido. A estas cifras contribuye el ITESO con 290 alumnos, 35 profesores, 686 egresados y 60 titulados oficialmente reconocidos.

Los programas de maestría empezaron a surgir en 1977, con la apertura del posgrado de la Universidad Iberoamericana, que fue seguido por los de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (1978), la Universidad Regiomontana (1982), la Universidad Autónoma de Nuevo León (1984), el Tecnológico de Monterrey (1984) y el ITESO (1985). Pronto, seguramente, surgirán nuevas maestrías y no sorprendería a nadie que en los próximos años se abrieran cursos doctorales. Esta proliferación de programas de comunicación en las universidades sólo es explicable en el marco del desmesurado crecimiento y la inadecuada planeación que han caracterizado al sistema nacional de educación superior en su conjunto.

Por lo que toca a la investigación, es clara su escisión en dos vertientes, con características en muchos sentidos opuestas entre sí. Por una parte, toda la segunda mitad del siglo ha presenciado el desarrollo de investigaciones aplicadas, la mayor parte de las cuales es encargada por los consorcios indus-

triales, los medios masivos o los organismos gubernamentales, para sustentar campañas comerciales, propagandísticas o de capacitación. Por su propia naturaleza, los resultados de estas investigaciones rara vez se publican: se entregan a los clientes y diseñadores de estrategias. Por lo general utilizan metodologías empíricas con instrumentos estadísticos altamente sofisticados, y en muy escasa medida pueden considerarse contribuciones al conocimiento concreto de la realidad comunicacional de la sociedad mexicana, por su confidencialidad.

En contraste, la investigación vinculada con los ámbitos académicos, la desarrollada en las universidades y algunos centros, se caracteriza por su dispersión en cuanto a temáticas y enfoques teóricos y metodológicos, por su desvinculación con aplicaciones prácticas, por la escasez de apoyos financieros, técnicos y temporales, por la falta de continuidad y el apego a modas importadas, por inconsistencias metodológicas disfrazadas de crítica y, también, por aportaciones auténticas, relacionadas con los problemas y necesidades sociales de comunicación más urgentes y con las corrientes de pensamiento de mayor relevancia en el mundo, sobre todo latinoamericano, que no obstante, difícilmente superan la restringida circulación y discusión de documentos que imponen la carencia de revistas especializadas y de foros de debate científico y social de alto nivel.

En un trabajo Raúl Trejo señaló que

un rasgo sobresaliente de la investigación sobre comunicación en México es su estrecha relación con las escuelas universitarias, lo cual no significa que esté ligada a la práctica profesional, ni al cotidiano y creciente funcionamiento de los principales medios de información. Igual que la docencia, la investigación ha estado distanciada de las realidades en nuestro país. Docencia e investigación corren por una línea, ensimismada y posiblemente crítica, pero alejada del campo profesional, en tanto que los medios crecen, se reproducen y ganan en arraigo social (Trejo, 1987).

La coincidencia con este planteamiento nos hace afirmar, en resumen, que el desarrollo de las ciencias de la comunicación en México es indudable, pero está marcado esencialmente por la inconsistencia entre las diversas estructuras que deberían integrarlas, por las divergencias y contradicciones de sus prácticas, y por una múltiple, inorgánica, confusa e intrincada red de vinculaciones con actores y proyectos sociales diversos y contrapuestos.

Es evidente que ninguna de estas condiciones ha dejado de hacerse sentir en el ITESO, y que las tensiones internas son en buena medida producto de su vigencia en nuestra Escuela, cuyo proyecto académico, a pesar de su claridad y su solidez conceptual, ha provocado en los últimos años desubicaciones, inseguridades y desajustes en la práctica.

El desarrollo del énfasis predominante en la carrera a lo largo de la historia de la Escuela podría esquematizarse, con todos los riesgos de reduccionismo que esto implica, en cinco etapas superpuestas: a la época *humanista* corresponde la ilusión de que se transformaría a la sociedad mediante la actividad de profesionistas preparados ética y culturalmente, que los medios estarían ansiosos por recibir. A la *creativista*, la idea de la capacitación técnica como complemento necesario del humanismo para innovar el contenido de los medios. En la etapa *cientificista* surgió la conciencia de que la metodología científica debería fundamentar la comprensión sistemática de todos los fenómenos sobre los que se pretendía intervenir. La etapa *críticista* corresponde al cuestionamiento y la descalificación de toda práctica o postura teórica que “reforzara” el orden social vigente. La *integracionista*, que parece estar llegando a su límite, denota la pretensión de formar a un profesional alternativo, capaz de desarrollar e integrar sus capacidades científicas, críticas y creativas, sobre una base humanista.

El reto asumido ha consistido en basar en mayor medida el proyecto académico en valores, conceptos y experiencias apropiadas, que en los intereses inmediatos de los estudiantes o en las demandas —casi inexistentes— de los mercados profesionales. No hay duda de que este proyecto universitario ha dejado una cauda muy rica de aprendizajes a quienes hemos participado de él como alumnos y profesores, y aportaciones de gran valor al proceso de con-

solidación de la carrera en el país y en América Latina. Como lo afirmó Daniel Prieto, "una seria labor, un sentido de equipo y una sostenida línea de investigación han convertido al ITESO en un punto de referencia para los estudiosos de la comunicación en el contexto latinoamericano". Pero más allá de los logros y los reconocimientos, muchas veces inmerecidos, es necesario revisar y renovar, resignificar y revitalizar los conceptos y las prácticas que la Escuela ha sostenido y desarrollado hasta ahora.

Es necesario establecer otra etapa, otra innovación metodológica, otra forma de articulación básica —en la tarea educativa— del conocimiento y la intuición, las necesidades sociales y las configuraciones subjetivas, los valores orientadores y las dinámicas socioprofesionales, la experiencia acumulada durante 20 años y la imaginación de un futuro apropiable en común, más enfocado hacia y desde las prácticas sociales de los profesionales de la comunicación.

La reunión conmemorativa del decimoquinto aniversario en 1982, y la que en estas fechas nos congregó alrededor del vigésimo, han sido ocasiones especiales para exponer y compartir lo que en el trabajo cotidiano son concreciones personales y sociales, y para reconocer, en palabras de Raúl Mora Lomelí, que

...todo provoca en nosotros, para hoy, para el futuro, una acción: hacer de las ciencias de la comunicación y de sus medios una acción radicalmente personalizante y abiertamente socializadora, con lo cual se afirman tres cosas: que las ciencias de la comunicación y sus valores, tal como los hemos vivido aquí, nos dan un modelo de la sociedad que anhelamos, que con esto tenemos un criterio con que seamos capaces de juzgar la validez de los medios de comunicación y del ejercicio de nuestra profesión, y que tenemos trazado, en bosquejo, el camino operativo que hemos de seguir [...] para preparar la fiesta del siglo nuevo (Mora Lomelí, 1982).

Las nuevas perspectivas

En muchos sentidos, la década de los ochenta ha sido un periodo de frustraciones en el estudio de la comunicación, pero al mismo tiempo de reorientación de las energías, de recuperación y creación de caminos, y de reformulación de proyectos ante la crisis.

La incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, la telemática y los satélites, han hecho surgir nuevas preocupaciones teóricas, políticas, sociales y académicas. Los debates internacionales sobre la transnacionalización de la cultura y el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación, las políticas nacionales y la lucha por la democratización de las sociedades, las instituciones y la comunicación, en los sistemas internacionales, los macrosociales y los comunitarios, marginales, alternativos; las búsquedas metodológicas para la planificación y evaluación de proyectos comunicacionales y para el diseño y la práctica de la formación universitaria, han abierto nuevas perspectivas y nuevas exigencias para la comunicación social y sus practicantes y estudiosos.

Si hasta ahora las divergencias, contradicciones y desarticulaciones han caracterizado a las ciencias de la comunicación en México —y no sólo en este país—, la rearticulación es posible y cada vez más urgente. Hay recursos que pueden ser reorganizados y reorientados hacia metas que, con realismo, han ido clarificando su valor y viabilidad. La Escuela de Ciencias de la Comunicación del ITESO cuenta con muchos de estos recursos y metas. Rearticularlos es la responsabilidad que hoy enfrentamos.

Reflexiones en torno a una licenciatura en ciencias de la comunicación*

Inmersos como estamos en la historia, nuestras vidas transcurren en el tiempo: movimiento en espacios específicos que nos forma y nos deforma; devenir que, en una palabra, nos transforma. No somos lo que fuimos y no seremos más lo que ahora somos. Cambio, evolución, desarrollo, continuidad de procesos inacabables que nos definen como entes inacabados, es decir seres humanos. El aquí y ahora, en su vital concreción, no es más que el momento en que el futuro se nos convierte en pasado, en recuerdo que alguna vez evocaremos y volveremos a cargar de la emoción, la dimensión y el sentido experimentados, pero que jamás regresará.

El pretexto de este texto es claro: un padrino ofrece a sus colegas una modesta aportación al diálogo sobre la profesión que comparten. Pero el texto, más allá de su pre-texto, se produce dentro de y se refiere a un con-texto, que quiero caracterizar en dos aspectos: el contexto inmediato de la graduación y el más general de la comunicación y sus condiciones en la sociedad en la que vivimos.

* Este texto fue entregado a los 74 miembros de la generación 1977-1981 de licenciados en ciencias de la comunicación del ITESO, que me eligieron como uno de sus padrinos, en la ceremonia de terminación de estudios realizada en junio de 1981. En esa misma ceremonia se anunció mi nombramiento como director de la Escuela de Ciencias de la Comunicación para el periodo 1981-1985, que después se extendió hasta 1988.

El contexto inmediato: la enseñanza de la comunicación en México

El contexto sociocultural que engloba la práctica educativa guarda con ella relaciones variadas y complejas. Por una parte, interviene como determinante de la propia existencia de las instituciones donde se realiza, le fija funciones y posibilidades de desarrollo, y le proporciona objetivos, recursos, medios y, sobre todo, a los individuos que la constituyen, miembros de esa sociedad y partícipes de esa cultura. Por otra parte, se espera que las instituciones promuevan modificaciones en la sociedad y en la cultura a través de sus propias actividades y las de sus egresados. No puede entonces considerarse la práctica educativa en las universidades como una realidad aislada, ni ignorarse su ubicación en una estructura sociocultural y en una historia específicas.

Se habla de la universidad como institución social y como instancia cultural. Ciertamente, la enseñanza y el aprendizaje tienen su origen en las condiciones de vida material y en los sistemas de interpretación y valoración de los sujetos sobre esas condiciones, pero sus fines se encuentran también en ellas, ya que la educación tiende a transformar esas estructuras. La vida social y la cultura engloban a la práctica educativa en tres formas: antecedéndola (conformando su historia y su justificación), determinándola (como su sustento material y como contenido de su actividad) y resultando de ella (transformándose como realidad y como conocimiento de esa realidad).

Caracterizar, en consecuencia, el entorno sociocultural de la educación superior permite definir la mayor parte de las determinaciones externas que la afectan y ubicar los márgenes de definición interna de sus actividades.

La formación social del México de hoy, cuyo desarrollo histórico se basa en una serie de contradicciones y negaciones sucesivas (Paz, 1950), que constituye su proyecto nacional a partir de la revolución de 1910 y de la Constitución de 1917, y que se caracteriza como sociedad capitalista dependiente, muestra una estructura de marcadas desigualdades sociales, de alta concentración del poder (político, económico y cultural) en muy pocas manos, de extremado centralismo, y de mecanismos de control político y social que han

permitido perpetuar durante el último medio siglo el modelo de desarrollo vigente (González Casanova y Florescano, 1979). En ese marco general se entienden muchas de las manifestaciones de la comunicación ante las cuales se esperan nuestras respuestas, pero ése es un tema posterior. Por ahora, nos centramos en la educación.

A lo largo de los últimos decenios (o sexenios), la educación ha sido objeto de atención prioritaria en el discurso del estado, y es uno de los factores de mayor importancia en la puesta en práctica del "proyecto nacional" (Fuentes Molinar, 1979). Sobre todo en los últimos diez años, el sistema educativo mexicano ha crecido de manera desmesurada, lo cual ha acarreado una serie de nuevos problemas al resolver otros. La "democratización" de las oportunidades de educación formal ha puesto en crisis el concepto mismo de educación, sobre todo en el nivel universitario, crisis que actualmente se manifiesta en muy diversas formas (Castrejón Díez, 1979) y que hace urgentes nuevas definiciones para el futuro (Fuentes Molinar, 1981).

Actualmente funcionan cerca de 300 instituciones de educación superior en el país, que atienden en conjunto a alrededor de 800 mil estudiantes (en 1970 eran poco más de 200 mil), que se calcula llegarán a los dos millones en 1990. Se imparten hoy más de 200 carreras diferentes en el nivel de la licenciatura, y el número sigue creciendo (Rangel Guerra, 1979).

Las universidades públicas han incrementado su población enormemente, tratando de satisfacer la demanda, pero por diversas razones han disminuido de manera considerable su nivel académico. Mientras tanto, las universidades privadas han proliferado en número y acrecentado su influencia, al contribuir cada vez en mayor medida a la formación de los cuadros dirigentes de los sectores público y privado. Si se acepta que la universidad es una institución que reproduce (como reflejo y como refuerzo) las formas de relación social imperantes, no es sorprendente la tendencia hacia la reafirmación de las estructuras de predominio de los estratos superiores de la sociedad, que son los que pueden aprovechar más las oportunidades de acceso, movilidad social y progreso que ofrece la vía universitaria.

Es decir, la realidad desmiente a la retórica: casi no hay universidad mexicana, pública o privada, que no postule en unos u otros términos su "orientación hacia el beneficio de las mayorías"; sin embargo, difícilmente puede interpretarse en ese sentido la actividad profesional predominante de sus egresados. Descontando algunas valiosas excepciones, la elite universitaria (menos de 2% de la población) sigue actuando primordialmente en función de intereses minoritarios e individualistas. Según el heterodoxo análisis de Gabriel Zaid (1979), el universitario es un privilegiado por definición, partícipe y beneficiario directo del "vértice de la pirámide" y un individuo, por lo tanto, orientado por la historia y la estructura a aprovechar en su beneficio personal (con muy limitadas posibilidades objetivas para compartirlo) el estatus y el ingreso asignados por tradición a un profesionista.

Pero, sobre todo, el análisis de Zaid demuestra que "la productividad del saber costoso" (el del universitario) difícilmente alcanza niveles mínimos que, como contribución a la productividad nacional, sean significativos. La justificación del privilegio, entonces, se encuentra en el aspecto simbólico del título universitario, en los beneficios personales que de él se derivan, y no tanto en el aspecto material del trabajo productivo, de su contribución al desarrollo social. Una de las manifestaciones más claras de la validez de este análisis es la dependencia tecnológica que, en vez de disminuir, se acrecienta en México con respecto al exterior, ya que los profesionales mexicanos han sido incapaces de contrarrestarla mediante su conocimiento, su trabajo, su investigación o su creatividad.

Con base en una concepción como ésta, las tradicionales funciones de la universidad como institución social, que son la educación superior, la investigación científica y la difusión de la cultura, tienen que entenderse como abstracciones que manifiestan un ideal relativamente alejado de las acciones y realidades vigentes en la actualidad. Es decir, la universidad está condicionada por la sociedad en la que se inserta, y necesariamente reproduce en su seno las tendencias que caracterizan a la sociedad. Sin embargo, la función crítica, también tradicionalmente asignada a ella, le permite un cierto mar-

gen de libertad para diseñar y experimentar vías de transformación de esas estructuras.

Así, la educación superior en todos sus aspectos fluctúa entre la satisfacción de las demandas del mercado de trabajo profesional y la búsqueda de nuevos perfiles profesionales que respondan a necesidades sociales, reales o imaginarias, pero no convencionalmente reconocidas. Los objetivos institucionales y los de las carreras específicas, así como los respectivos currículos, se sitúan como concreciones intermedias en esta fluctuación. Es decir un plan de estudios concreta una posición institucional entre lo manifiesto y lo previsto, entre lo impuesto y lo imaginado, entre lo real y lo posible. Por tanto, concreta también una ideología, una postura política y una utopía social.

En cuanto a la investigación científica, pueden distinguirse dos aspectos: el que se refiere a la actividad especializada en la producción de nuevos conocimientos y el que está implícito en la formación de estructuras de conocimiento en los estudiantes, y por lo tanto guarda una estrecha relación con la metodología educativa adoptada. Sobre el primer aspecto, hay que hacer notar la insuficiencia de los resultados de la investigación alcanzados hasta ahora en México, sobre todo por la escasez de recursos canalizados a la creación y al desarrollo de centros de investigación, y por la incapacidad manifiesta para encontrar alternativas teórico-metodológicas, técnicas, financieras y administrativas que acerquen la investigación a las necesidades sociales prioritarias. Sobre el segundo aspecto, la actitud predominante entre los estudiantes sigue siendo esencialmente pasiva, en parte como reflejo de la pasividad imperante en la ciudadanía, en parte reforzada por la comodidad inherente a las condiciones materiales de vida de los estratos superiores, y en parte también por la inadecuación de los métodos de enseñanza-aprendizaje para despertar en los universitarios la curiosidad, la imaginación, la conciencia social y científica y el interés por el desarrollo intelectual.

La difusión de la cultura puede analizarse también desde dos puntos de vista: la transmisión y creación interna de patrones culturales, y la producción de discursos destinados a la sociedad exterior a la universidad. En ambos

casos, la tendencia se inclina claramente hacia la "alta cultura", inaccesible para las mayorías, y hacia las formas dominantes de cultura en la sociedad, correspondientes a los estratos que dominan las estructuras materiales. Es decir, si la cultura es la forma específica en que una sociedad interpreta la relación del hombre con el mundo, la interpretación típicamente universitaria corresponde a su posición en la parte superior de la pirámide social. El término "institución de cultura superior" refleja perfectamente esta característica, por la cual la cultura se identifica en la universidad con el enciclopedismo y la erudición, el "buen gusto", la "sofisticación intelectual", el lenguaje esotérico (especializado) y la arrogancia que da la "superioridad" ante las formas "primitivas", "folclóricas" o "subdesarrolladas" propias de la "ignorancia" (o "incultura").

En otras palabras, la cultura, tal como la conciben muchos universitarios, es un patrimonio reservado a unos cuantos y corresponde a una estructura de dominación estrictamente paralela al ejercicio del poder. Así, la universidad toma sus modelos del extranjero (sobre todo de los países desarrollados) sin percatarse de la necesidad nacional; a su vez, la universidad trata de imponer al resto de la sociedad manifestaciones culturales (filosóficas, políticas, técnicas, científicas, artísticas) ajenas a la cultura popular; los profesores imponen su saber a los estudiantes "ignorantes" y los profesionistas imponen su capacidad ante los no universitarios, que "lógicamente" deben ser sus subordinados. El saber social es deformado mediante estos mecanismos (ideológicos) de parcialización y usado como instrumento de segregación social: de un lado los pocos "cultos", listos para dirigir a los "incultos", y quizá también para ofrecerles, de buena voluntad, mensajes y asesorías de difusión cultural (Orozco, 1980), que resultan por lo general inaplicables, ajenos y, la mayor parte de las veces, incomprensibles para aquella mayoría que queda del otro lado, fuera de los templos del saber universitario.

Buena parte de las alternativas de análisis, creación y difusión de la cultura generadas en las universidades con la pretensión de renovar (y hasta de revolucionar) las prácticas culturales de los estratos mayoritarios encuentran su límite (y consecuente frustración) en el choque provocado por esta

inconsciente estructura de enfrentamiento cultural. La crítica, entonces, se convierte en justificación, culpando a la realidad de no ajustarse a los marcos teóricos, cuando la verdadera función crítica debiera orientarse a las causas que determinan el fracaso, en su mayor parte ubicadas en la cultura universitaria y en su proverbial alejamiento de la realidad social a la que pretende servir.

Sólo rompiendo críticamente esta segregación cultural los esfuerzos universitarios reportarán beneficios sociales auténticos. Citando de nuevo a Gabriel Zaid, habría que pensar, por ejemplo, en la "oferta pertinente" a la población campesina, en vez de tratar de convertirla a los términos de la demanda prevista (Zaid, 1979). Es decir, el universitario debería tratar de buscar soluciones a cada problema concreto a partir de la lógica en la que se ubica el problema y no a partir de la suya únicamente. Tratar a los no universitarios como "incultos" no lleva a ninguna parte si lo que se busca es la transformación sociocultural hacia formas más justas, democráticas y liberadoras (humanas) de convivencia social.

Entiéndase que toda esta descripción, extensa y generalizante, pretende solamente esclarecer puntos de partida para las reflexiones y propuestas que en concreto presento en la segunda parte de este texto. Aceptar una realidad como tal, y elaborar una versión más o menos sistemática que la explique en sus líneas más generales no implica necesariamente que se la acepte como fatal e inescapable determinación. Por eso, antes de sugerir alternativas, debo completar la contextualización propuesta, ahora desde el punto de vista de la carrera: desde una perspectiva general del desarrollo de la enseñanza y la práctica de las ciencias de la comunicación en México.

Orígenes y desarrollo de la enseñanza de la comunicación

Los antecedentes de la licenciatura en ciencias de la comunicación en México se encuentran en las carreras de periodismo establecidas en los años cuarenta (Nixon, 1981), cuando el desarrollo del país iniciaba su despegue modernizador, y bajo la influencia de la necesidad manifiesta en Estados Unidos de apuntalar científica y académicamente los problemas del manejo de la opi-

nión pública y, en consecuencia, de las funciones sociales de la prensa. Por una parte, los conceptos liberales de "ética periodística" y "libertad de prensa", y por otra el uso intensivo de los medios de difusión con fines de propaganda bélica, centraron la atención de las universidades estadounidenses (y de ciertas agencias del gobierno norteamericano) en el desarrollo de programas académicos y de investigación sobre los efectos de la prensa y los otros medios llamados masivos. A partir de la década de los cuarenta, el ejemplo cunde en Latinoamérica y se comienza a extender la idea de que es necesaria la preparación profesional (universitaria) de los periodistas.

Si bien la influencia norteamericana es notoria, su modelo no fue adoptado rígidamente. Más bien, el nacimiento de las primeras escuelas de periodismo en México se dio a partir de un afán de modernizar la práctica cotidiana de la prensa mexicana y de una corriente humanista (a veces liberal, en ocasiones expresamente católica), proveniente de las facultades de filosofía y letras donde se ubicó la nueva carrera en las universidades (CGCSPR, 1980).

Para 1960 existían en América Latina 44 escuelas de periodismo, seis de ellas en México (Nixon, 1981). Esta época es importante por dos razones: en 1959 la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fundó en Quito, Ecuador, el Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo (luego, de Comunicación) para América Latina (CIESPAL), y en 1960 la Universidad Iberoamericana abrió su licenciatura en ciencias y técnicas de la información, primera carrera de comunicación independiente de periodismo en México.

La década siguiente es crucial para el desarrollo de la carrera en el continente. Para 1970 las escuelas se habían duplicado en número y, siguiendo las recomendaciones del CIESPAL, adoptaron un mínimo de cuatro años de estudios, trataron de independizarse administrativamente dentro de las universidades formando sus propias facultades, incluyeron materias humanísticas en sus planes de estudio y fueron cambiando sus nombres y orientaciones de periodismo a comunicación.¹

1 En 1967 se crea la Escuela de Ciencias de la Comunicación del ITESO, la segunda en el país, observando las cuatro características anotadas, aunque sin relación directa con el CIESPAL.

A partir de 1970, el crecimiento en el número de escuelas de comunicación en México es notable. Raymond Nixon registra ocho instituciones en 1970 y 26 en 1980 en nuestro país, lo cual implica más que una triplicación en una década, mientras que durante el mismo periodo el número de escuelas en toda América Latina (23 países) pasó de 81 a 163. Solamente Brasil (de 24 a 64) y Colombia (de 4 a 11) muestran un crecimiento similar, aunque en ambos casos inferior al mexicano (Nixon, 1981). Estos números son un indicio de la creciente importancia de la profesión, pero no expresan mucho sobre la calidad, suficiencia o adecuación de las carreras con respecto a la problemática social. Este punto se comienza apenas a evaluar sistemáticamente y no hay resultados generalizables todavía. Sin embargo, valga una última comparación: en 1980 se ofrecían en Estados Unidos 235 *programs* de comunicación de cuatro o más años (Nixon, 1981). Isaac Shapiro anota, a propósito, las siguientes diferencias cualitativas en la enseñanza de la comunicación en México y Estados Unidos:

- Las escuelas mexicanas tienden a la interdisciplinariedad, mientras que la tendencia norteamericana es hacia la especialización.
- En México se enfatiza sobre teorías "de largo alcance" con un alto nivel de abstracción, enfoques macroscópicos y críticos; por su parte, el énfasis norteamericano recae en "generalizaciones empíricas de corto alcance", un enfoque microscópico y una tendencia a profundizar más que a extender.
- En México se fomentan posturas de crítica al sistema; a diferencia de Estados Unidos, donde se capacita para la integración pragmática del profesional al mercado de trabajo (Shapiro, 1980).

Ciertamente, esta visión confirma la relación entre educación y sociedad. Siendo Estados Unidos y México sociedades tan dispares, la nuestra dependiente en tantos aspectos de la norteamericana, las oposiciones planteadas por Shapiro ilustran con claridad los puntos de sustentación divergentes para la enseñanza de la comunicación. En Estados Unidos se trata de una profesión

establecida y relacionada íntimamente con la industria cultural transnacional y hegemónica; en México, la profesión emerge en medio de enormes carencias sociales y desde una posición de dependencia (Beltrán y Fox, 1980). Es indudable que tanto en el aspecto científico (teoría e investigación) como en el plano de la práctica (sistemas y estrategias operantes) los dos países guardan entre sí una relación de dominación, que México trata de contrarrestar hasta donde sus limitaciones le permiten.

De ahí la importancia de evaluar la práctica de las escuelas de comunicación mexicanas, las tendencias adoptadas y los resultados obtenidos. Ante las dificultades provocadas por el acelerado crecimiento cuantitativo y la diversidad de ideologías involucradas en la enseñanza de la comunicación, la realidad continúa avanzando y las respuestas siguen siendo insuficientes, además de notablemente desarticuladas a pesar de los avances logrados, entre otros medios, a través del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC).

Un estudio de la Presidencia de la República sintetiza los problemas principales a que se enfrentan las escuelas de comunicación en México y en Latinoamérica en general:

El bajo nivel de preparación y la escasez de docentes; la ausencia de definición del perfil profesional; la poca importancia que se concede en la enseñanza a las reivindicaciones culturales y políticas nacionales; las deficiencias en la preparación de los estudiantes para las habilidades prácticas de la profesión y la baja producción de investigaciones de comunicación generadas en las escuelas (CGCSPR, 1980).

Ante esta problemática, son muchas las recomendaciones y los diseños que se tratan de llevar a la práctica, de los cuales destacan dos, fundamentales para definir el perfil del comunicador: "abordar el fenómeno de la comunicación social desde una perspectiva más amplia que la de los 'medios masivos'" y diversificar los enfoques profesionales hacia nuevas áreas, distintas de las tra-

dicionales: periodismo, publicidad, relaciones públicas, etcétera (FELAFACS, 1980).

La experiencia acumulada en los últimos 20 años, la práctica desarrollada por miles de egresados y una mayor conciencia de la importancia de la teoría, la investigación y la crítica, permiten a las instituciones dedicadas a la enseñanza de la comunicación iniciar una evaluación cualitativa de sus funciones y, mediante ella, esbozar una respuesta ante la creciente carga cuantitativa que soportan. El momento actual parece ser clave para el futuro de la enseñanza de la comunicación en México. Comienza a establecerse una conciencia común, aunque las medidas concretas correspondan a cada institución. No está por demás, entonces, cerrar esta contextualización panorámica con una revisión del modelo desarrollado por nuestra escuela.

Ciencias de la comunicación en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Fundada en 1967 como la segunda escuela de comunicación en el país, la nuestra ha pasado por una serie de cambios en su historia que le permite sostener hoy, además de un alto prestigio nacional, un modelo relativamente sólido y adecuado en la enseñanza de la comunicación. Podrían distinguirse tres etapas en su desarrollo: una primera de constitución, de 1967 a 1972; una etapa de crisis y definición, entre 1973 y 1977, y una fase actual, de consolidación. No sería éste el lugar para detallar esa historia que, además, está por escribirse sistemáticamente: al menos en parte ha sido vivencia para todos nosotros. Pero sí quiero reflexionar un poco sobre lo que la escuela ha avanzado y ha llegado a definir, hasta hoy, como versión de la profesión, diferente a las de otras instituciones.

El ITESO como universidad ha planteado, en sus Orientaciones Fundamentales, una alternativa muy clara a la educación superior. "La inspiración cristiana de servicio a la comunidad; la formación de profesionistas para el cambio que México necesita con urgencia; y una vida estudiantil basada en el respeto a la persona y en la libertad responsable" (ITESO, 1980), junto con el

alto nivel académico, representan un camino que, con las inevitables dificultades y tropiezos, pretende llevar a la práctica social nuevos modelos de participación profesional. Y dentro del ITESO, la Escuela de Ciencias de la Comunicación asume el compromiso institucional y avanza en la consecución de sus objetivos.

Los trabajos de la comisión revisora del plan de estudios han logrado, en los últimos meses, sintetizar en un objetivo de escuela el perfil del comunicador que pretende formar:

El objetivo de la Escuela de Ciencias de la Comunicación del ITESO es suscitar una conversión valoral en sus miembros a través de una formación integral que los capacite para conocer e integrar *científicamente* las teorías y técnicas de la comunicación, analizar *críticamente* los fenómenos comunicativos, diseñar y producir *creativamente* procesos de comunicación ubicados en el entorno sociocultural en que se dan, con el fin de que participen, como profesionales de la comunicación, en la transformación de las estructuras sociales en concordancia con los valores que inspiran las Orientaciones Fundamentales del ITESO.²

Este objetivo refleja claramente lo que la escuela pretende lograr. La práctica de los 300 egresados de ella, a los cuales se unen ustedes ahora, muestra la viabilidad del objetivo. En cualquiera de las múltiples modalidades de inserción en el campo de trabajo, la función del comunicador del ITESO encuentra amplias posibilidades de desarrollo. A cada uno de nosotros corresponde aprovechar o, en su caso, crear las condiciones para una práctica profesional plena y de auténtico servicio a la sociedad.

El contexto social: la comunicación y sus condiciones

Una vez revisadas algunas de las características del sistema educativo en que se ubica nuestra formación universitaria, conviene describir también, así sea

² Objetivo aprobado por el Consejo de la Escuela de Ciencias de la Comunicación el 6 de abril de 1981.

a muy grandes rasgos y desde una perspectiva que no puede dejar de ser “académica”, el conjunto de complejas y dinámicas relaciones sociales que constituyen el objeto de nuestra profesión: los fenómenos de la comunicación. Más allá de nuestra vivencia cotidiana y más allá también de las complicaciones o simplificaciones teóricas, la comunicación presenta ante nosotros una extensa gama de posibilidades de intervención profesional que apelan a nuestro conocimiento y a nuestra libertad y, por lo tanto, a nuestra responsabilidad.

Comunicación y participación social

Sería ocioso e irresponsable seguir sosteniendo que la comunicación, cualquiera que sea la definición de ella que se adopte, puede aislarse de la vida social y contemplarse (o manejarse) como algo independiente de las condiciones materiales e inmateriales en que se produce. Hace ya tiempo que sabemos que “la comunicación es un elemento constitutivo y no superestructural de lo social” (Pasquali, 1976). Es decir, todas las relaciones sociales implican compartir significados, y son las que hacen posible la vida de los individuos y el desarrollo de cualquier actividad colectiva. Más aún, la comunicación es la que diferencia al ser humano de las demás especies animales. El hombre lo es al comunicarse y al compartir de esa manera una cultura, una interpretación social del mundo y de su lugar en él.

Pero si la comunicación en sí misma es participación en la vida social y depende en esencia de la interpretación social (significación) de la experiencia, de acuerdo con una apropiación individual de la cultura del grupo, no hay duda alguna de que las posibilidades objetivas de participación no son iguales para todos los miembros de la sociedad. De ahí que, desde su misma base, la comunicación refleje las disparidades en el acceso a los bienes materiales y espirituales que caracterizan a la estructura social. Así como a nivel económico-político la riqueza y el poder se concentran en una minoría, las capacidades comunicativas se distribuyen inequitativamente, en estricta relación de determinación con la estructura que hace a unos dueños del capital y del destino social, y a otros sólo de su fuerza de trabajo.

De aquí resulta la primera y fundamental condición de la comunicación en nuestra sociedad: "comunicar" deja de significar compartir y se convierte en imponer, en dominar. La ideal reversibilidad del proceso en que emisor y receptor alternan libre y equilibradamente sus papeles, se transforma en una rígida estructura vertical—descendente donde los emisores de la cúspide ejercen su poder sobre los receptores de la base, cuya posibilidad de respuesta es minimizada cada vez que intentan emitir sus propios mensajes, hasta que dejan de intentarlo y aceptan de manera pasiva su condición subordinada.

Aunque el ejemplo más claro de esta verticalidad la encontramos en el sistema de los llamados medios masivos, la estructura prevalece en casi cualquier ámbito de la vida social. Piénsese en la dominación que ejerce el hombre sobre la mujer (o viceversa), el padre sobre los hijos, el maestro sobre los alumnos, el sacerdote sobre los fieles, el jefe sobre los empleados, el patrón sobre los obreros, el rico sobre los pobres, el gobernante sobre el pueblo, un país sobre otros. Las jerarquías sociales, al implicar líneas de autoridad, se convierten fácilmente en estructuras de relación autoritaria, de feroz competencia por ascender y adquirir mayor poder, en su ejercicio indiscriminado de la comunicación como imposición, superioridad, dominio del emisor sobre el receptor.

Causa y efecto de la estructura de las relaciones sociales, la comunicación muestra en sus mensajes, en sus medios, en sus códigos y en sus efectos, una tendencia crecientemente incommunicante. Ya sea que el pasivo papel de receptor dominado se asuma o se ignore, la comunicación como instrumento de cohesión social y de apropiación cultural, de identificación solidaria y de reafirmación social del sentido de la existencia, sufre necesariamente serios menoscabos. Por ello es claro que, precisamente en la época de auge de los medios masivos, cundan la desinformación y la incommunicación, la enajenación del individuo y los grupos, la pérdida del sentido de la vida y la degradación cultural (Castilla del Pino, 1970).

La Comisión Internacional sobre Problemas de Comunicación constituida por la UNESCO (McBride *et al.*, 1980) parafrasea a H.G. Wells y afirma que, cada vez más, la historia de la humanidad es una carrera entre la comunica-

ción y el desastre. Al plantear en su informe el “marco teórico para un nuevo orden informativo internacional”, la Comisión concluye en la necesidad de “democratizar la comunicación”, reconociendo su importante papel en la participación a que tienen derecho todos los hombres en la determinación de la organización y el destino de la vida social.

“Democratizar la comunicación” significa romper la estructura vertical—descendente que prevalece en la actualidad, y eso implica una transformación radical de la realidad. Horizontalizar la comunicación significa para los comunicadores una opción y un compromiso. Si optamos por reforzar la verticalidad impuesta por los poderosos, el mundo no cambiará sustancialmente; si optamos por la búsqueda de alternativas, deberemos comenzar por comprender que nuestra posición como privilegiados universitarios debe redefinirse. De cualquier manera, conviene tener presente que

La comunicación puede ser tanto un instrumento de poder como un arma revolucionaria, un producto comercial o un medio de educación. Puede estar al servicio de causas de liberación o de opresión; puede contribuir a la formación de la personalidad individual y también a un adoctrinamiento uniforme de los seres humanos. A cada sociedad le incumbe escoger camino para realizar la tarea a la cual estamos todos abocados y encontrar el modo de superar las trabas materiales, sociales y políticas que coartan el progreso (McBride *et al.*, 1980).

La dimensión política de la práctica comunicacional

Ante la disyuntiva sintetizada por la Comisión McBride en el párrafo citado, surge de nuevo la ya no tan nueva pregunta: “Comunicadores ¿para qué?”.³ Es evidente el sentido político de cualquiera de las múltiples respuestas que se han dado y que se pueden dar a tal cuestión, cuando se asume como proble-

³ Esta pregunta fue el lema y el eje temático de la celebración del x aniversario de la Escuela de Ciencias de la Comunicación del ITESO, durante el año escolar 1977-1978, cuando ingresaron los miembros de la generación egresante.

ma personal concreto y no como simple tema abstracto de discusión. En esta perspectiva, la respuesta que vamos construyendo cada uno de nosotros con nuestras acciones, se ubica en una historia, un ámbito social y un momento concretos y, querámoslo o no, afecta a los demás. Si la dimensión política de la comunicación se entiende como el conjunto de determinaciones y de repercusiones sociales de las prácticas individuales y de las interrelaciones colectivas a que éstas dan o no lugar, no podemos ignorar el asunto y dedicarnos a lo nuestro. Lo nuestro es, aunque no lo asumamos, lo de los otros, aquellos ante los que hemos sido definidos como privilegiados.

La sociedad nos ha permitido disfrutar de una posición suficientemente desahogada como para terminar una carrera universitaria y recibir, a partir de ello, mayores beneficios. La misma sociedad necesita resolver los problemas de la mayoría de sus miembros, los no privilegiados. Hemos estudiado ciencias de la comunicación y la realidad presenta características graves de incomunicación. ¿Para qué somos comunicadores?

El ITESO quiere formar profesionistas que contribuyan al cambio social, de acuerdo con una filosofía bien definida; corresponde a cada uno encontrar su manera de hacerlo. Cada éxito o fracaso son responsabilidad individual, pero no repercuten sólo en el individuo: optar por la injusticia vigente o por la búsqueda de alternativas comunicacionales concretas en nuestra vida profesional y para nuestra sociedad, afecta y afectará siempre a otros. La respuesta personal al “¿para qué comunicador?” es una opción política, colectiva, social, trascendente.

Pero hay más. Implícita en la caracterización política de la práctica comunicacional que desarrollamos, está la necesidad de unirnos solidariamente, de poner en común nuestros esfuerzos y de compartir el compromiso adoptado. Si nuestra opción es por la alternativa de cambio, si nuestro compromiso es con los “dominados”, doble razón tendremos de superar el problema quizá más característico de los comunicadores: comunicarse entre sí. Porque además de tratar de ponernos de acuerdo, deberemos hacerlo sobre un nuevo concepto de la práctica profesional: la que no existe, o mejor dicho, la que no existe suficientemente aún. Y ambos aspectos del problema implican,

para "luchar contra la corriente", solidez en nuestro conocimiento, en nuestras habilidades y en nuestro compromiso; flexibilidad ante la realidad objetiva, y no poca creatividad.

Además, la dimensión política de la práctica comunicacional presenta actualmente condiciones coyunturales muy especiales: incorporado al texto del artículo 6 constitucional, en octubre de 1977, el derecho a la información sigue siendo objeto de debate y el estado se ha mostrado incapaz de definirlo y reglamentarlo. En 1981, el líder de la Cámara de Diputados, Luis M. Farfás, declaró que la reglamentación no se haría pronto, ya que los legisladores no habían logrado "encontrar la cuadratura al círculo". De entre las muchas aportaciones a la discusión del tema, realmente muy pocas han surgido de los "especialistas" en ciencias de la comunicación. Y quizá su colaboración, la nuestra, pudiera contribuir en la necesaria definición del concepto.

Relacionado con el derecho a la información, el debate sobre la determinación de políticas nacionales de comunicación (y de cultura en general) ha carecido de la misma participación. Si los licenciados en ciencias de la comunicación no estamos interesados en el asunto, o si no tenemos nada que aportar al debate, entonces ¿para qué somos comunicadores? Los mismos beneficiados de la incapacidad social para definir modelos nacionales, democráticos y liberadores seguirán definiendo la práctica comunicacional de acuerdo con sus muy particulares intereses.

Como conclusión de este punto me parece importante enfatizar la idea de Antonio Pasquali (1970) y de otros autores acerca de la necesidad de reconocer la insuficiencia de los planteamientos "técnicos" sobre la comunicación y ubicar su consideración en el plano de la ética. Para un comunicador, no basta el dominio de la técnica o de la descripción empírica de los fenómenos: ambas han mostrado ya sus limitaciones para explicar la realidad de la comunicación y para transformar su práctica. Es necesario dar un paso más y, desde el plano de una filosofía de la praxis, evaluar no sólo el cómo, cuándo, quién o dónde de la comunicación, sino también el por qué y el para qué. Desde esta perspectiva, la dimensión política de nuestra actividad adquiere su plena significación y las alternativas a la práctica profesional se abren ante

nosotros con claridad. El ejercicio crítico de la comunicación como especialidad universitaria, en cualquiera de los ámbitos de nuestra vida social, implica el rompimiento con la tradicional segregación cultural, el estatus honorífico, el ascenso individualista y la irresponsable complicidad con quienes separan la comunicación de su contexto y, ejerciendo el poder a través de ella, perpetúan las injustas condiciones impuestas contra las mayorías.

La comunicación como práctica de la libertad

Apoyándome en Paulo Freire, que tanto ha aportado al nexo comunicación—educación para la libertad del hombre latinoamericano, quiero terminar esta larga reflexión sobre los significados de una licenciatura en ciencias de la comunicación con una idea que ha inspirado buena parte de mi labor docente:

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia de saber sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados (Freire, 1973).

No es sólo a la vez difícil y orientadora esta idea para la práctica educativa. Creo que es aplicable (si bien más difícil, más orientadora también) a cualquiera otra actividad profesional a que se dedique un comunicador. Y citando textualmente a Freire, propongo para su reflexión esta postura, sin olvidar que “el educador [...] como hombre, tiene derecho a sus opciones. Lo que no tiene es el derecho de imponerlas”.

Conocer, en la dimensión humana, que es la que aquí nos interesa, cualquiera que sea el nivel en que se dé, no es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que otro le da o le impone. El conocimiento, por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención. Reclama una reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer,

por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el cómo de su conocer y los condicionamientos a que está sujeto su acto. Conocer es tarea de sujetos, no de objetos. Y es como sujeto, y solamente en cuanto sujeto, que el hombre puede realmente conocer (Freire, 1973).

“Conocer es tarea de sujetos”, y tanto la educación como la comunicación son relaciones sociales entre seres humanos, que por definición implican el conocimiento. Así, tanto en lo que corresponde a nuestra propia formación como en lo que se refiere a nuestra actividad profesional entre quienes se comunican y se educan al margen de la universidad, liberar al hombre (nosotros y los otros) de su condición de objetos para convertirnos en sujetos, es una responsabilidad ineludible. Luis Morfín⁴ lo sintetizó muy claramente durante una reunión preparatoria al Área de Integración⁵ a la que tuve la suerte de asistir: “el privilegio de conocer la realidad implica el compromiso de transformarla”.

Conclusión

El antropólogo Edmund Leach (1978) define los ritos de paso como “movimientos a través de los límites sociales”, que permiten pasar a los iniciados de un *status* social a otro. Cada cultura establece las ceremonias que considera importantes para marcar la progresión del tiempo social. En las culturas primitivas, los ritos de paso tienen una fuerte significación mágica, y de ellos depende una gran parte de la vida social y la inserción de los individuos en ella. En el mundo que vivimos, y sobre todo en las condiciones sociales que nos ha tocado en suerte disfrutar a los privilegiados universitarios, las tradiciones y las ceremonias rituales han perdido casi todos sus significados simbólicos. Valdría la pena rescatar un poco del sentido del rito de paso que es la graduación universitaria y reflexionar sobre su estructura de tres fases:

⁴ Ex director de la Escuela, entonces secretario académico y posteriormente rector del ITESO.

⁵ Espacio curricular basado en la elaboración de proyectos por pequeños equipos de estudiantes.

En un primer momento, el iniciado debe separarse de su papel inicial, que en este caso es el de estudiante. Esta separación es difícil, sobre todo cuando se han pasado cerca de 20 años bajo un régimen de protección, dependencia y alejamiento de las responsabilidades del trabajo. Gracias a sus padres, y con la ayuda de las instituciones educativas, el estudiante disfruta de la vida y aprende a intervenir en ella. En un momento dado, esa preparación termina y se celebra un rito de paso para atestiguar que el estudiante deja de serlo y se incorpora al ámbito de los profesionales. En esta ceremonia nos reunimos para hacer resaltar esa transformación. Socialmente nos alegramos, aunque también hay motivos de tristeza. Al transcurrir el rito de paso, se deja atrás una vida y se inicia otra: se cumple una meta largamente perseguida y comienza la consecución de otras, seguramente a plazo mayor; porque la tercera fase del rito de paso es la reintegración del individuo a la vida social normal y su incorporación al nuevo papel. De ahí que, en vez de pensar que se ha terminado una carrera, es más adecuado mirar hacia adelante y sentir que la carrera, de hecho, apenas comienza.

Porque sin dejar de aprender, comenzaremos a actuar; sin dejar de recibir, nuestra función será principalmente aportar; sin olvidarnos del pasado, el futuro se nos ha hecho presente en un momento, y la responsabilidad ante la vida ha dado un salto cualitativo. Estamos aquí para celebrar esa transformación y para ser testigos, todos, de nuestra confianza en su capacidad para responder al reto.

El papel de la investigación dentro de la enseñanza de la comunicación en México*

En 1980, 20 años después de la instalación de la primera escuela universitaria dedicada a la enseñanza de la comunicación en México,¹ la profesión ha adquirido cierta importancia y reconocimiento, y se encuentra en un proceso de consolidación y búsqueda de definición precisa y adecuada a las realidades y necesidades del país.

Por un lado, las instituciones que imparten estudios de comunicación a nivel de licenciatura en cualquiera de sus varias denominaciones,² han llegado a ser 25 en la república y el número sigue creciendo rápidamente. Esto significa, entre otras cosas, que las posibilidades y características de la formación profesional deben ser definidas con claridad, ya que el número de egresados aumenta de manera considerable cada año, y las solicitudes de ingreso aún más. Es cierto, pueden afirmarse dos cosas sobre la carrera: que está de moda, y que no se le considera entre las prioritarias para el país.

Por otro lado, el campo de acción de un licenciado en ciencias de la comunicación no ha podido ser delimitado con precisión, en parte por las con-

* Ponencia presentada en la Primera Reunión Nacional de Investigadores de la Comunicación, AMIC/UAM-Xochimilco, México, 24-26 de septiembre de 1980. Publicada en *Estudios del tercer mundo*, vol.3, núm.3, CEESTEM, México, septiembre de 1980.

1 Se considera como tal a la licenciatura en ciencias y técnicas de la información de la Universidad Iberoamericana, aunque la antecedan varias escuelas de periodismo.

2 El directorio 1977-1978 de instituciones de educación superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) registra las siguientes denominaciones: licenciatura en ciencias de la comunicación (7 instituciones); licenciatura en ciencias y técnicas de la comunicación (2); licenciatura en ciencias de la información (2); licenciatura en periodismo (2); licenciatura en periodismo y comunicación colectiva (2); licenciatura en ciencias de la comunicación social; licenciatura en comunicación y relaciones públicas; licenciatura en ciencias y técnicas de la información; licenciatura en comunicación visual, y diseño gráfico para la comunicación.

diciones que impone el sistema social a un nuevo tipo de profesionista y, principalmente, por la inexistencia de un acuerdo teórico sobre lo que es la comunicación y cómo debe ser estudiada y practicada.

Este problema de circunscripción del objeto formal de estudio se manifiesta en todos los aspectos relacionados con la carrera: desde el diseño y la instrumentación del currículo y el planteamiento de objetivos educacionales, hasta el sentido de las actividades profesionales de los egresados. En buena medida, se trata de un problema epistemológico y, como tal, esencial en la fundamentación académica, científica, social (y por ende, político) de la profesión. La carencia de un "paradigma"³ para la tan buscada ciencia de la comunicación, y la consecuente proliferación de posiciones teórico-metodológicas, diversas y en ocasiones opuestas, parece ser la raíz medular de la indefinición de la carrera y de muchas de las dificultades que enfrentan (y no siempre resuelven) instituciones, maestros, alumnos y egresados.

Dentro de esta perspectiva, y con referencia a dos grandes aspectos que enmarcan el tema tratado: el de la educación universitaria y el de la ubicación social de sus productos, este trabajo pretende sugerir algunas ideas sobre el papel que la investigación puede y debe desempeñar dentro de la enseñanza de la comunicación en México. Es evidente la complejidad del asunto y lo debatible de muchas afirmaciones al respecto. En tan limitado espacio sólo queda esperar que la concepción expuesta sea clara en lo esencial, y que su contenido e implicaciones puedan ser discutidos racional y profundamente, pues sólo así podrá avanzarse en el logro de los objetivos postulados por las dos principales agrupaciones académicas mexicanas en nuestro campo: el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC) y la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC).⁴

3 Thomas S. Kuhn define un paradigma como "una herramienta universalmente reconocida por una comunidad científica, que por un tiempo determina problemas y soluciones modelo a los miembros de esa comunidad" (Kuhn, 1962).

4 Uno de los objetivos del CONEICC es "impulsar, orientar y coordinar la investigación y la enseñanza de las ciencias de la comunicación hacia la solución de los problemas sociales, técnicos y educativos que plantea la realidad nacional, a través del aprovechamiento racional e integral de los recursos humanos, metodológicos y materiales disponibles en lo que a esta

Algunos conceptos involucrados

La investigación científica

De acuerdo con los más elementales conceptos sobre la ciencia, se pueden distinguir en ella dos aspectos: el conocimiento científico (sistema de ideas establecido provisionalmente sobre un campo definido de fenómenos) y la investigación científica (actividad social productora de nuevas ideas sobre ese campo) (Bunge, 1977). La relación entre ambos aspectos es clara: el conocimiento científico existe sólo gracias a la investigación (delimitación del campo de estudio y verificación de postulados hipotéticos) y, a su vez, la investigación científica es posible sólo a partir del conocimiento preexistente (formulación de hipótesis y fundamentación de resultados). La ciencia se construye a través de la sistematización y revisión continua de teorías, las cuales incluyen aspectos tanto verificados (leyes) como verificables (problemas de investigación).

La actividad de los investigadores, lógicamente, consiste en formular y responder nuevas preguntas a partir de los conocimientos previamente aceptados, y para ello utilizan lo que se llama método científico, esto es, el conjunto de procedimientos, técnicas y acciones que sirvan para verificar de manera sistemática la concordancia propuesta entre los postulados abstractos de la teoría y las características concretas de los hechos reales estudiados. El método, con todo lo riguroso y válido que pueda ser, no es más que un medio, un instrumento de trabajo del investigador.

Dados los propósitos de este trabajo, no es necesario desarrollar con detalle las características de la investigación o del método científico, ni las condiciones de la ciencia social. Quede, sin embargo, planteada la idea general de la investigación científica como actividad social de producción intelectual

disciplina respecta". Por su parte, la AMIC señala como uno de sus principios: "el mejoramiento de la formación profesional, así como de los proyectos, diseños y métodos de investigación con el objeto de que sirvan de punto de partida para la toma de decisiones en favor de México y su pueblo".

altamente especializada, y la subordinación del método a los fines de la investigación y a las condiciones del medio social en que se desarrolla.

La comunicación

El término comunicación, como muchos otros, ha sufrido tal desgaste que la ambigüedad y la facilidad con que se usa dan lugar a múltiples equívocos cuando se trata de ella. Desde el etimológico "poner en común" hasta las más elaboradas definiciones contemporáneas, comunicación puede llegar a significar muchas cosas distintas y a veces contradictorias.

Hablaremos de comunicación al referirnos a "todo proceso que relaciona a dos o más sujetos permitiendo la evocación en común de significados de acuerdo con reglas convencionales" (Fuentes Navarro, 1980). En consecuencia, nos referimos a una práctica social (humana) significativa, que se manifiesta en múltiples formas y que constituye la base de la cultura. De cualquier manera, la comunicación es un hecho que pertenece al ámbito de lo real y es caracterizado como fenómeno digno de estudio científico sobre todo a partir de la consolidación de los medios masivos o colectivos en la sociedad contemporánea.

Teoría de la comunicación es todo conjunto sistematizado de conceptos científicos sobre los fenómenos de comunicación, elaborado con la pretensión de explicarlos. En la actualidad se manejan múltiples teorías de la comunicación, distintas por la generalidad o especificidad del campo de estudio abordado; por su origen (en las ciencias sociales, en las naturales o en la filosofía), y por sus características metodológicas. Por lo tanto, no se habla de la misma comunicación cuando se postulan afirmaciones teóricas diversas, ya que "el hecho científico no es sólo función de la realidad exterior, sino también del método seguido para el registro de esa realidad" (Rosenblueth, 1971).

Las ciencias de la comunicación, por último, denominación de una carrera universitaria, se refieren a un campo de estudio y de actividad especiali-

zada, que incluyen el aprendizaje y la aplicación de las teorías de la comunicación, pero también (y quizá principalmente) la adquisición de habilidades para intervenir en la comunicación social y en todas aquellas prácticas que de alguna manera tienen que ver con ella. El aprendizaje universitario implica entonces, además de las ciencias, las técnicas, las artes, las filosofías y hasta las “mañas” de la comunicación.

La educación universitaria

El impresionante crecimiento del sistema educativo superior mexicano en los últimos años (se calculan 800 mil estudiantes de este nivel en 1980, cifra casi cuatro veces mayor que la de 1970) (Rangel, 1979: 22), la consiguiente sobresaturación de la población de muchas instituciones, y la proliferación de centros de enseñanza superior públicos y privados (256 en 1978) (Rangel, 1979: 131-143), son manifestaciones de un proceso de transformación de esta importante estructura social. La política educativa del estado, tendiente a la “democratización” de las oportunidades de acceso a la educación superior, ha contribuido al establecimiento de una situación crítica, que según Jaime Castrejón Díez (1979: 35) presenta, entre otras, las siguientes características:

- Marginación acentuada de los sectores populares respecto de los beneficios reales de la educación superior, ya que quienes aprovechan más las oportunidades son los estratos socioeconómicos medios y altos.
- Preparación universitaria inadecuada a la realidad social, que provoca tensiones y conflictos, desempleo y subempleo, frustraciones y desperdicio de recursos.
- Descuido de la calidad académica y de la investigación, en aras de la cantidad de estudiantes y de la masificación de la enseñanza.

Ante esta situación, cuyas complejas causas y efectos no es éste el momento de desentrañar, el mismo Castrejón Díez propone:

- Replantear la política de formación de recursos humanos mediante la vía universitaria.
- Replantear el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando la creatividad en todos los ámbitos y en la investigación temprana.
- Restructurar los programas de estudio, buscando formar profesionales polivalentes; profesionales en las diversas áreas que no estén preparados para un sólo propósito.
- Condicionar el proceso educativo a la realidad social inmediata. Que el estudiante analice los procesos teóricos en relación con lo que acontece a su alrededor (Castrejón Díez, 1979: 38-39).

En este marco, e ignorando por un momento aspectos tan importantes como las diferencias inherentes a la formación profesional en instituciones públicas y privadas, trataremos de esbozar algunas implicaciones que esta situación impone a la enseñanza de la comunicación y al papel que la investigación debe desempeñar en este campo.

La enseñanza de la comunicación

Si el objeto de estudio no está plenamente definido; si proliferan posturas teórico-metodológicas diversas para estudiarlo; si, en consecuencia, no hay acuerdo sobre los objetivos, medios y requerimientos para enseñarlo; si la actividad profesional no acaba de ser delimitada, y si, encima de eso, el contexto social en que se desarrollan las actividades universitarias y profesionales las muestra como incoherentes, inadecuadas, insuficientes, conflictivas y masificadas en general, la problemática de las ciencias de la comunicación parece no justificar su existencia, y menos su innegable desarrollo.

Es posible que el vicio (muy académico, por cierto) de enfatizar lo problemático e ignorar los avances alcanzados se manifieste aquí una vez más. Sin embargo, es importante reconocer el desarrollo y ubicar la situación actual en una perspectiva histórica. La enseñanza de la comunicación ha pasado del entrenamiento técnico, la inconformidad humanística y la creatividad

irresponsable, a una conjugación más adecuada de los aspectos científico, técnico, filosófico, estético, etc. de la comunicación. La práctica profesional de miles de egresados ha contribuido de manera muy importante a esta evolución, y la profesión, entonces, puede decirse que se encuentra actualmente en una etapa crítica. "Crítica" por encontrarse en una especie de crisis de identidad, y crítica también porque comienza a imperar una actitud analítica profunda para encarar de manera responsable los problemas.

Por tanto, el objeto de estudio, la comunicación, es abordado ya como una práctica social significativa; la teoría de la comunicación y la metodología insisten en no aislar sus procesos del contexto social en que se dan; la enseñanza experimenta algunas nuevas formas de reintegrar el conocimiento a sus raíces, y, poco a poco, la práctica profesional de un buen número de egresados encuentra vías para plantear alternativas de comunicación a un pueblo que por las condiciones de dominación en que ha vivido, necesita recuperar su palabra y liberarse individual y colectivamente de la enajenación (incomunicación) impuesta.

La percepción del panorama de la enseñanza de la comunicación en México no debe ser ni pesimista ni optimista. Una actitud realista puede rendir mejores frutos, y conducir a los comunicadores y comunicólogos a reforzar su postura crítica y, sobre todo, a actuar en consecuencia. Esta opción, sustentada en la crítica y en la acción, es la que fundamenta las ideas expuestas a continuación. Pretende ser una opción por la inteligencia y por la libertad, por la participación justa de todos en el desarrollo y por el trabajo socialmente compartido: es decir, una opción por la comunicación. Y sobre todo esto hay mucho que aprender en México.

La investigación y el aprendizaje de la comunicación

De acuerdo con la perspectiva adoptada, parece conveniente recuperar para el desarrollo de este tema la concepción de la investigación antes que como una actividad especializada, como una actitud, una predisposición vital aprendida y desarrollada académicamente, que impulsa al individuo a enfocar, desde

una postura crítica, profunda y racional, todos los aspectos concretos de su actividad cotidiana. Por ello, todo profesionista debe ser un investigador, un sujeto en perpetuo aprendizaje, y no un simple repetidor del conocimiento o un aplicador inconsciente de técnicas para lograr con cierta eficiencia un fin impuesto. Evidentemente, esta concepción amplia de la investigación implica que la enseñanza universitaria de la comunicación, además de adiestrar a los estudiantes en la aplicación del método científico, debe considerar otras dimensiones educativas si el objetivo general de la carrera va más allá de la formación técnica de los alumnos.

En consecuencia, se pueden distinguir, en términos de objetivos de aprendizaje, tres principales áreas de relación entre la investigación y la enseñanza de la comunicación:

- El aprendizaje de la metodología de la investigación científica de la comunicación como especialidad en sí, de manera análoga a como se puede aprender la metodología de la producción televisiva o de la redacción periodística. Es decir, los estudiantes pueden orientar sus esfuerzos al dominio de la investigación, ejercitándola y preparándose para dedicarse a ella profesionalmente. Como cualquiera otra actividad especializada, esta opción implica el aprendizaje del oficio, la paulatina incorporación a la comunidad de practicantes, y un estudio especializado que, en este caso, lleva casi necesariamente a los programas de posgrado para adquirir el *status* académico reconocido. A nivel de licenciatura, sin embargo, la introducción a la práctica de la investigación reviste una gran importancia como factor de promoción de recursos humanos que poco a poco capaces de aportar elementos para articular teorías y prácticas que respondan a las realidades y necesidades nacionales.
- El aprendizaje de la epistemología, la teoría y la metodología científicas de la comunicación, como cuerpo de conocimientos fundamentales para la práctica de la comunicación en cualquiera de los ámbitos del mercado profesional. Es decir, el estudiante debe habituarse a manejar el conocimiento existente sobre los diversos aspectos de la comunicación y de la

sociedad en la que vive; las condiciones de producción, difusión, aceptación y aplicación de ese conocimiento, y la relación que guarda el desarrollo de las teorías con la realidad social, dinámica y compleja, que pretenden explicar. Sólo de esta manera podrá distinguirse la actividad de un universitario de la que pudiera desempeñar una persona con sólo el apoyo del aprendizaje empírico que proporcionan la práctica y la experiencia cotidianas.

- El desarrollo de la capacidad crítica y las habilidades intelectuales de los estudiantes de comunicación, a través del fomento de actitudes de búsqueda y cuestionamiento sistemático de todas las formas de teoría, técnica, práctica y análisis de la comunicación imperantes en el momento y en su campo de interés. El aprendizaje de esta orientación crítica, como es de suponerse, rebasa el ámbito académico de las asignaturas dedicadas a la investigación en sí y debe ser propiciado por todas las actividades previstas en el plan de estudios y el ambiente extracurricular de la institución. Sutil y difuso, variado y dependiente de muchas circunstancias, este aprendizaje puede ser el más importante de los tres mencionados con respecto a los objetivos planteados: el fomento de la crítica y la acción como fundamentos de toda actividad propia de un licenciado en ciencias de la comunicación.

Estas tres áreas de relación de la investigación con la enseñanza de la comunicación se refieren a tres diversos niveles que se consideran indispensables en el aprendizaje de la profesión, y deben coexistir en el proceso educativo a lo largo de los cuatro o cinco años que el estudiante permanece en la universidad, y continuarse, sobre todo en el tercer aspecto, durante toda la vida profesional del egresado. Es decir, la investigación debe ser parte integral (no accesoria), fundamental (no opcional o terminal) y generalizada (no particular) del currículo académico en las escuelas de comunicación.

Dicho todo esto en abstracto, puede parecer razonable o no, pero la viabilidad y conveniencia de un diseño educativo no dependen únicamente de sus argumentos sino de las condiciones de su puesta en práctica y de los resulta-

dos que se pretenden obtener. En el caso que nos ocupa, la indefinición del paradigma de la disciplina y la inmadurez de la profesión son, sin duda, factores muy relevantes.

Propósitos de la integración investigación-aprendizaje

Considerar a la investigación como parte integral, fundamental y generalizada del aprendizaje de la comunicación implica una visión de la educación universitaria que rompa con los modelos tradicionales de la enseñanza superior y propicie una formación más adecuada a los actuales requerimientos sociales.

Sería ingenuo proponer que las escuelas de comunicación dedicaran sus esfuerzos en exclusiva a la formación de investigadores, ya que esto revertiría en un énfasis desmesurado del aspecto académico, que alejaría aún más a la universidad de la sociedad a la que debe servir, y desequilibraría radicalmente sus funciones. De la misma forma, si las universidades se limitaran a capacitar técnicamente a sus estudiantes y a integrarlos al mercado de trabajo existente, las funciones críticas de las instituciones se convertirían en simples discursos retóricos vacíos de contenido y de compromiso real con las mayorías despojadas de toda capacidad de participación social.

Parece necesario, entonces, que se formen algunos investigadores "puros" que, en el campo de la ciencia y de la academia, contribuyan a desarrollar y a difundir el conocimiento sobre la comunicación y que busquen hacerlo de acuerdo con modelos propios y adecuados a la realidad nacional y a los propósitos de cambio social que impulsen el establecimiento de relaciones sociales y comunicacionales más justas y democráticas.

Por otra parte, hay necesidad también de formar comunicadores capaces de aplicar consciente y responsablemente los conocimientos abstractos a las situaciones concretas, en función de los mismos fines y con base en las mismas premisas mencionadas para los investigadores. Es decir, profesionales de la comunicación que mediante su intervención en los diversos ámbitos socia-

les, contribuyan a que las prácticas comunicativas estén al alcance y al servicio de todos y no sólo de quienes detentan el poder.

Es evidente que ni un decreto autoritario, ni la adoctrinación ideológica, ni una manifestación colectiva de buena voluntad y ni siquiera un diseño curricular abstracto podrán producir automáticamente los resultados pretendidos. Muchas veces se olvida que la enseñanza y el aprendizaje universitarios de la comunicación son un proceso dinámico y complejo que debería contemplarse como un problema de comunicación educativa, y que, como tal, implica una interrelación específica de factores que los mismos comunicólogos deben ser capaces de desentrañar. En otras palabras, la enseñanza de la comunicación no es sólo la enseñanza *sobre* la comunicación sino la enseñanza *en* la comunicación.

Algunos de los objetivos que tienen que abordarse cuidadosamente para integrar la investigación en la enseñanza de la comunicación se refieren a actividades individuales, pero otros a disposiciones institucionales, como son la creación y el fortalecimiento de centros de investigación, de documentación y de difusión sobre la comunicación y sobre el entorno social; la capacitación y promoción de profesores e investigadores, y la búsqueda de nuevos modelos de enseñanza—aprendizaje para que los estudiantes encuentren y practiquen alternativas adecuadas a su actividad profesional.

En este último aspecto, un ejemplo representativo de búsqueda, entre otros, lo constituye el Área de Integración de la Escuela de Ciencias de la Comunicación del ITESO, que se desarrolla durante los dos últimos semestres de la carrera; se define como

...un modelo experiencial de enseñanza—aprendizaje que consiste en la elaboración de un proyecto a la luz de las experiencias próximas del alumno, de ciertos conocimientos teóricos y prácticos de los medios, de la teoría de la comunicación y disciplinas complementarias, para afrontar un problema concreto de comunicación, [...] [y que tiene como objetivo] que los alumnos como miembros de un equipo de trabajo formulen un problema de comuni-

cación, realicen la investigación pertinente, propongan y apliquen las soluciones y evalúen el propio trabajo.⁵

Esta experiencia, iniciada en 1976 y en proceso de consolidación, comienza a producir resultados y a definir operativamente varias vías de integración de la investigación en la enseñanza de la comunicación, que, junto con experiencias similares desarrolladas en otras instituciones, pueden constituir a corto plazo una contribución importante a la definición de la profesión y de sus implicaciones teóricas, metodológicas, académicas, vocacionales y sociales.

En otras palabras, la investigación como parte integral, fundamental y generalizada del aprendizaje de la comunicación es una idea viable en términos operativos y, en consecuencia, una exigencia, por los importantes beneficios que produce a diversos niveles.

Los estudiantes desarrollan sus capacidades y habilidades a través de un proceso internalizado y no de recetas impuestas. Esto es, se forman en un sentido crítico, una actitud de búsqueda y una estructura intelectual (no enciclopédica) por medio de la acción y no de la recepción pasiva de conocimientos, lo cual les permite ubicarse como miembros privilegiados (universitarios) de una sociedad que, en el ámbito comunicativo, requiere su intervención en beneficio de intereses sociales no minoritarios.

La sociedad en general, mediante las actividades universitarias y las de los profesionistas, podrá disponer de mayores posibilidades de desarrollo comunicativo, exigiendo y produciendo el cambio de la situación actual con el apoyo y la participación de elementos capacitados. Las políticas nacionales de comunicación, la legislación respectiva y las diversas prácticas sociales de la comunicación podrán así definirse con mayor precisión y participación de todos los afectados.

Las universidades, al comprometerse en la búsqueda de relación de los conocimientos y las actividades académicas con la realidad y las necesidades

sociales, podrán cumplir de manera más adecuada con sus funciones de educación superior, investigación y difusión de la cultura, recuperando el papel que han ido perdiendo en nuestra sociedad.

Por último, la ciencia misma será desarrollada y puesta al servicio de la sociedad, definiendo sus principios y su campo de estudio, construyendo modelos adecuados a la realidad vigente y trazando caminos para que el conocimiento se difunda y profundice, y se aplique en beneficio de todos a través de una comunidad profesional clara y específicamente comprometida con la sociedad en que se inserta.

La integración de la investigación en la enseñanza de la comunicación no es, entonces, una tarea accesoria o mecánica, ni se da simplemente mediante la inclusión de la metodología y las técnicas de la investigación en el currículo. Esta integración incluye actividades muy diversas, el fomento de una actitud básica y la evaluación permanente de los resultados obtenidos en función de objetivos definidos.

Podemos sugerir tres variantes terminales, no excluyentes entre sí, que como resultado de la integración propuesta “produzcan” licenciados en ciencias de la comunicación dignos de tal título:

- Orientación académica. El estudiante aprende a investigar para articular teorías, de las cuales extrae nuevos problemas de investigación. El profesionista es un investigador especializado.
- Orientación en el diseño de comunicación. El estudiante aprende a investigar para articular teorías, de las cuales extrae conclusiones aplicables a la práctica, tácticas y estrategias. El profesionista es un especialista en planeación o diseño.
- Orientación profesional. El estudiante aprende a investigar para fundamentar una práctica, que una vez realizada y evaluada le permite extraer conclusiones teórico-prácticas. El profesionista es un comunicador profesional.

La investigación, en cada variante, adquiere finalidades diferentes y se ubica de manera distinta en función de diversos objetivos. Por lo tanto, sus características varían, aunque en esencia el aprendizaje y la práctica de la investigación se ajusten básicamente a las tres acepciones del término, planteadas como objetivos de aprendizaje.

Muchos de los aspectos de las ideas aquí esbozadas han sido ya experimentados en diversas escuelas de comunicación, y otros permanecen como propósitos latentes, en espera de la oportunidad para instrumentarlos. El tema en general es una preocupación constante y las discusiones que se generen deben contribuir a aclararlo y a relacionarlo con otros muchos aspectos pedagógicos, económicos, políticos y sociales asociados con el desarrollo de la ciencia de la comunicación y de la respectiva profesión en México. La trascendencia del asunto lo exige como prioridad.

Prácticas profesionales de la comunicación. Caracterización y perspectivas de desarrollo ante la crisis*

No está muy lejos ya la fecha en que los estudios de periodismo en México cumplirán 40 años de formalidad. La primera institución que los impartió, y que a la fecha sigue haciéndolo, la Escuela de Periodismo Carlos Septién García (1949), señaló un camino que luego retomarían la Universidad Veracruzana (1954) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (1957). Hace muy poco, en la Universidad Iberoamericana se celebraron los 25 años de la fundación de su carrera de comunicación, que en 1960 se planteaba en términos diferentes a los estudios de periodismo, de filosofía y letras y de otras especialidades, e inauguraba un modelo de profesión que a la fecha se imparte, con múltiples variaciones y la evolución correspondiente, en unas 200 instituciones en toda América Latina.

En México, siguieron a la Iberoamericana en la constitución de carreras de ciencias de la comunicación, entre las primeras, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) (1967), la Universidad Anáhuac (1970), la Universidad de Monterrey y el Tecnológico de Monterrey (1971). Actualmente, la carrera se ofrece como opción a quienes ingresan a licenciatura, en 57 centros de enseñanza superior en nuestro país, y en cinco de ellos, además, funcionan programas de maestría. No obstante la dificultad que representa no contar con estadísticas confiables, se calcula que por lo menos 20,000 jóvenes mexicanos esperan convertirse próximamente en licenciados

* Ponencia presentada en el IV Encuentro CONEICC: La comunicación y la crisis nacional y regional, León, 19-21 de marzo de 1986. Publicada en VMA, *Crisis y comunicación en México*, CONEICC/Universidad de Colima, Colima, 1990.

en comunicación, y que más de 10,000, ya no tan jóvenes, hemos logrado esa meta.

Hay mucho que decir sobre la historia de las escuelas de comunicación, diversos análisis que completar y actualizar, y un sinnúmero de acciones pendientes que emprender. Hay ya una buena cantidad de estudios sobre el tema, de juicios y diagnósticos, de proyectos y experiencias, acumulados a lo largo de los años. Sería muy bueno que estudiantes y profesores, investigadores y egresados, directivos y, sobre todo, planificadores, leyera y discutieran todos estos estudios para que, desde sus respectivas posiciones, aportaran mayor claridad a la hasta hoy alcanzada sobre este farragoso campo en que nos movemos.

Con respecto a la historia y la estructura de las escuelas de comunicación no pretendo aquí, pues, sino remitir a los interesados a la bibliografía disponible. Pero será imprescindible referir a ciertas características de las instituciones y de los procesos de formación de comunicadores para abordar el tema que nos ocupa: el de los productos de esas instituciones y de esos procesos, los sujetos formados, los comunicadores universitarios, desde el punto de vista de las prácticas profesionales.

Sobre este asunto, por desgracia, se dispone de muy pocos estudios sistemáticos en México, menos aún que sobre las escuelas. Paradójicamente, esta misma escasez de estudios sobre las prácticas profesionales de los comunicadores universitarios refleja uno de los problemas fundamentales de las instituciones educativas: al no realizar seguimientos de sus egresados, carecen de una información esencial para revisar y transformar sus diseños y prácticas curriculares. Difícilmente puede planificarse y orientarse la actividad educativa sin un conocimiento sólido de lo que produce, sin evaluación de sus resultados.

La inquietud tan común entre estudiantes sobre el futuro desarrollo profesional es absolutamente legítima; pero sin información amplia y orientación auténtica de los profesores, puede conducir, como de hecho sucede en muchísimos casos, a la alimentación de falsas esperanzas, a la pasividad con-

formista y a la deformación de la imagen que el comunicador profesional proyecta en la sociedad.

Esta desorientación cunde también entre los propios egresados, que cada día encuentran mayor dificultad para ubicar socialmente la profesión en que pretenden inscribir sus prácticas concretas, y que, por la debilidad y dispersión de las asociaciones profesionales, se desdibuja como estructura social (Latapí, 1979).

Sin duda, la formación universitaria de comunicadores sociales ha tenido, no sólo en México sino en toda Latinoamérica, como eje de referencia fundamental a otra estructura social, la de los medios masivos, cuyo funcionamiento y desarrollo se explican también en función del papel que han desempeñado en la formación social del México contemporáneo. Tal eje ha sido objeto de fuertes polémicas académicas y políticas; por tanto, la referencia a él por parte de las escuelas de comunicación no ha sido homogénea. Se ha fluctuado desde la alianza abierta hasta la descalificación total. Pero la dependencia del intelecto universitario ante la práctica de los detentadores de los medios ha prevalecido. La reducción de la teoría de la comunicación al mero estudio de los medios ha sido una consecuencia empobrecedora de la polarización de las visiones acríticas sobre el funcionamiento real de los medios y sus funciones sociales. Otra consecuencia es la desintegración de la teoría y la práctica. Una más, la falta de solidez en las respuestas ante los retos políticos, tecnológicos, económicos, sociales, culturales e ideológico-informativos que la crisis ha puesto frente a los comunicadores.

De nuevo, Pablo Latapí ofrece pautas de interpretación:

Cada profesión tiene un específico modo de producción de sus servicios; un perfil de funciones que corresponden a determinados sectores sociales; una implícita jerarquía de las necesidades humanas; una ideología subyacente que le dicta sus normas, sus valoraciones y conductas; una pauta para dividir y especializar sus servicios; y una manera correcta de relacionarse con otras profesiones afines. Todos estos elementos constituyen a la profesión en estruc-

tura social y hacen que "dejada al libre juego del mercado", refuerce el actual sistema de diferenciación de clases y distribución del poder (Latapí, 1979).

Algunos datos recientes (FELAFACS, 1985: 65-71) permiten calcular a nivel nacional que no más de 40% de los egresados de las escuelas de comunicación trabaja en los medios masivos, incluyendo en ese porcentaje a quienes se dedican a la publicidad y a quienes se ocupan de la producción independiente, que no suele tener por objeto la difusión masiva de sus mensajes sino más bien una cobertura social restringida. Para algunos, este porcentaje es síntoma de que la formación universitaria es deficiente, al grado de que los egresados no encuentran empleo porque no son capaces de desempeñarlo con eficiencia. Esta postura me parece inaceptable por reduccionista —aun concediendo que muchos egresados no están capacitados mínimamente para ocupar un puesto en los medios—, porque supone que la formación universitaria es una habilitación técnica y nada más, y también porque implica que sólo en los grandes medios se puede practicar dignamente la profesión. Lo grave es que estos supuestos se sustentan en las universidades y formen parte de los procesos formativos de muchos alumnos.

Desde hace muchos años, un buen número de egresados de ciencias de la comunicación ha abierto campos de acción profesional en organizaciones e instituciones tanto del sector privado como del público y el social. No sólo en las oficinas de prensa, de relaciones públicas o en las llamadas de comunicación social se desarrollan prácticas profesionales de comunicadores, sino también en las áreas de recursos humanos, capacitación y adiestramiento de personal, comunicaciones internas, promoción social y seguridad industrial. Aquí la reducción imperante es la promovida por la ideología empresarial, aquella que concibe a la comunicación únicamente como instrumento de dominación y técnica para hacer eficiente la explotación del trabajo. Nuevamente, es lamentable constatar la preeminencia de esta reducción en el interior de las propias escuelas.

Por otra parte, la enorme expansión de los estudios formales de comunicación ha contribuido al desarrollo de otro tipo de prácticas profesionales: aquellas que se ubican en ámbitos educativos. Hay que hablar aquí no sólo de la docencia en las mismas escuelas de comunicación —cuyos requerimientos numéricos son importantes, por no entrar ahora a los cualitativos— sino también de la investigación, de la planificación educativa, de la educación popular; es decir, de todas aquellas prácticas que formal o informalmente implican el ejercicio de modelos de comunicación educativa. Para ser fiel con el esquema, he de rechazar la reducción que suele hacerse de este campo a la mera docencia, mal considerada como una forma de subempleo, y a la producción de materiales de apoyo didáctico; reducciones desafortunadamente también asumidas en muchas escuelas (Fuentes Navarro, 1985).

Al sintetizar en estos tres campos —el de la producción de mensajes, el institucional y el de la educación— las prácticas profesionales de los comunicadores sociales, trato de construir categorías que den cuenta de los ejercicios concretos que desempeñan de hecho los egresados, no de plantear ideales de ningún tipo. Dentro de cada uno de estos campos propuestos se ubican prácticas decadentes, predominantes y emergentes de diversas relevancias socioprofesionales, y diferentes composiciones operativas que permiten identificar y evaluar las prácticas concretas con respecto a condiciones y necesidades sociales específicas. Porque es claro que la profesión del comunicador debe investigarse, revelarse, desde la concreción de sus prácticas dentro de la específica formación social del país, ya que ésta fija límites y establece parámetros en lo económico, lo político, lo ideológico y lo cultural; también, por ende, en lo profesional, y por ello es ahí donde pueden encontrarse explicaciones para las contradicciones, diversidades y representaciones de la profesión del comunicador, sobre los modelos de funcionamiento que establece, y sobre las jerarquías de necesidades sociales a las que trata de atender.

Así, las prácticas de producción de mensajes, que responden básicamente a un paradigma informativo, es decir que se constituyen con operaciones de

recolección, procesamiento y transmisión de datos en forma de productos comunicativos, tienen ya relativamente poco espacio para comunicadores universitarios en los medios masivos de mayor cobertura, controlados por Televisa —y fuentes de empleo, por tanto, para los cuadros especializados formados por la propia corporación—; aunque todavía hay oportunidades laborales considerables en radiodifusoras, televisoras y publicaciones locales en muchas ciudades medias del interior del país. No obstante que estos espacios tienden también a saturarse y a disminuir, hay grandes demandas de recursos humanos capacitados en ciertas áreas que implican creatividad y solvencia técnica. Este tipo de prácticas profesionales en la producción de mensajes, por su propia naturaleza están determinadas por la evolución de las tecnologías de información, que, desde los centros trasnacionales, se expanden rápidamente en países como el nuestro; de ahí que tengan, como se ha demostrado hasta ahora y especialmente desde el recrudecimiento de la crisis nacional, una marcada vinculación con funciones políticas, económicas y culturales señaladas por las minorías sociales que detentan el poder en esas dimensiones.

Las prácticas que he llamado institucionales tienen como común denominador la búsqueda de metas de eficiencia en organizaciones cuyo fin no es propiamente la comunicación, sean éstas industrias, empresas comerciales o de servicios, entidades gubernamentales, sindicatos o partidos políticos, organizaciones populares o agrupaciones sociales de otros géneros. En estas instituciones intermedias, los comunicadores planifican, organizan, ejecutan y evalúan campañas de comunicación de diversos tipos y empleando diferentes medios, pero siempre determinados por el logro de objetivos de eficiencia en los sistemas. Desde los programas de inducción, capacitación y adiestramiento de personal en empresas trasnacionales, hasta las campañas de propaganda y adoctrinamiento ideológico en partidos políticos, pasando por organizaciones de colonos, campesinos, obreros o empleados, la comunicación se administra como un recurso de valor reconocido en mayor o menor medida, pero siempre dependiente de otras esferas. Las necesidades de comunicación se ven así instrumentalizadas en su atención por las necesidades de

reproducción de la institución, y mediatizadas por los objetivos de ésta. Sobre todo en las organizaciones populares, y en las instituciones públicas y privadas de magnitud intermedia, sigue abierta la demanda por comunicadores hábiles para diagnosticar y diseñar procesos y sistemas de comunicación personal o grupal, aunque también interinstitucional o social.

El campo de las prácticas de educación es el que con mayor claridad se muestra vinculado a valores democráticos, humanistas y, en su sentido general, comunicacionales. Cuando el comunicador interviene en procesos educativos, sobre todo los que se establecen desde un esquema participativo y horizontal, practica un paradigma que relaciona a la comunicación con la adquisición y la construcción del conocimiento, con la apropiación y la generación de la cultura, con los elementos constitutivos de la socialización del saber y del hacer; es decir, con necesidades humanas y sociales fundamentales. Este tipo de prácticas es difícil de definir en términos profesionales porque se superpone a otros enfoques disciplinarios, pero —quitando tal vez las formas más tradicionales de docencia— en este campo se ubican sin duda las prácticas comunicacionales más prometedoras socioprofesionalmente, que deberán desarrollarse en el futuro próximo sobre la recuperación crítica de las experiencias en proceso. Me atrevo a decir que si la comunicación operada por profesionales universitarios ha de tener alguna posibilidad de contribuir a la transformación estructural y a la superación de la crisis que padece nuestra sociedad, dicha comunicación se encuentra en prácticas educativas como las que ya realizan algunos egresados de algunas escuelas de comunicación.

Por supuesto, al exponer un panorama tan generalizante y sintetizar en tres los modelos de prácticas profesionales de los comunicadores, no pretendo hacer creer que el ejercicio profesional de cada egresado se ajusta de manera mecánica a uno de los modelos o que éstos son, en concreto, mutuamente excluyentes. Por el contrario, creo que estas categorías hipotéticas pueden ayudar a ubicar de forma sistemática la enorme variedad de prácticas desempeñadas por los comunicadores mexicanos. Por principio, hay que reproducir

las categorías y aplicarlas sobre ellas mismas en una matriz que permita discriminar situaciones diferentes. Es decir, el campo de las prácticas de producción incluye, además de las de producción de mensajes en su sentido estricto, el técnico, a las que lo hacen en un contexto o para fines institucionales, y las que contribuyen o generan procesos educativos. Las prácticas institucionales, además de las propiamente administrativas, incluyen también modalidades de generación o transmisión informativa, y las que de alguna manera son educativas. En fin, las prácticas de educación a su vez pueden estar cargadas hacia lo informativo, como la docencia tradicional, o pretender hacer eficientes los procesos no comunicativos en que se insertan, como algunos programas de educación no formal.

Está en marcha en el ITESO un proyecto de investigación sobre las prácticas profesionales de los comunicadores universitarios en México (Corrales y Fuentes Navarro, 1985), para el desarrollo del cual esperamos contar con la colaboración de las instituciones miembros del CONEICC, que tiene como primer objetivo describir, tipificar y ubicar las prácticas, establecer los diversos perfiles profesionales operantes y sentar con ello las bases para desentrañar las determinaciones sociales que históricamente han originado en México esos perfiles y tendencias, en el contexto del desarrollo del país, la profesión y los medios.

Contamos para ello con la información proporcionada por las escuelas en junio de 1984 como respuesta a la investigación de la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS) (1985). Dieciséis universidades reportan en conjunto un total de 7,357 egresados, cuyas actividades profesionales se distribuyen aproximadamente así: en producción de medios, 2,839 (38.6%); en prácticas institucionales, 1,915 (26%); en educación, 481 (6.4%); en otras actividades no tipificables en estas categorías, 2,122 (29%). Destacan los periodistas, 1,184 (16.2%); quienes trabajan para el gobierno, 1,092 (14.8%), y quienes lo hacen en empresas privadas, 931 (12.6%). Es necesario aclarar que estas cifras son aproximaciones calculadas, no datos empíricamente registrados, por lo que sólo significan indicios previos para la investigación y no descripciones fieles de las prác-

ticas profesionales actuales. Por desgracia, como ya lo señalaba antes, en nuestras universidades no son comunes los estudios de seguimiento a egresados y recopilar estos datos a nivel nacional es una tarea desmesurada.

No obstante la falta de información empírica sistemática al respecto, hay por lo menos dos criterios que guían nuestro análisis: tomamos por supuesto que las prácticas profesionales no están determinadas directamente por la formación universitaria cursada, y que las prácticas profesionales no pueden entenderse cabalmente limitando el análisis a las condiciones del llamado mercado de trabajo.

Estas dos afirmaciones contradicen lo que suele pensarse: por lo general, cuando un egresado se siente insatisfecho por su experiencia en el campo laboral, proyecta la responsabilidad de lo que considera su fracaso a la universidad donde estudió. Cuando la insatisfacción es económica, se dice que "la carrera no sirve"; cuando es de reconocimiento, que la universidad no proporcionó los elementos necesarios; cuando es de trascendencia social, que fue un engaño el que lo hizo cursar tales estudios. Desde que muchos estudiantes deciden inscribirse en una determinada licenciatura en cierta universidad, sus expectativas se orientan a recibir, más que a producir, una profesión, y esta actitud se mantiene independientemente de la calidad de la enseñanza universitaria ofrecida. Creyendo que estudiando tal carrera en cierta institución se adquiere automáticamente tal posición profesional, el estudiante elude su responsabilidad: de esa manera, si sus expectativas se ven frustradas, la culpa es de la escuela; pero si son alcanzadas, el mérito es propio o no hay ningún mérito.

Como resultado de esta creencia, muy extendida y por desgracia fomentada por algunas instituciones, hay una preocupación excesiva por el mercado de trabajo. Se olvida que, en cualquier profesión u oficio, no hay plazas creadas esperando la formación de quien las va a ocupar, sino que éstas se crean porque hay quien las ocupe, porque hay quien justifica con su práctica que se le contrate, en unas u otras condiciones, y se le pague un salario y se le dé un reconocimiento por su trabajo. La práctica tiene que ver más con la capacidad de

satisfacer necesidades sociales que con la habilidad para ocupar una plaza laboral.

En este sentido, la formación universitaria de un comunicador tiene en el fondo dos condiciones, se reconozcan o no: primera, que es mucho más importante la autoformación del sujeto que la reproducción de contenidos, y segunda, que la formación universitaria no puede estar sujeta a los caprichos de los agentes sociales que controlan los mercados de trabajo, que además cambian de acuerdo con las circunstancias de evolución, estructural y coyuntural, de la sociedad.

Por ello en las condiciones actuales de crisis es de particular importancia revisar a fondo las condiciones en que se ha venido trabajando en las escuelas de comunicación y las contribuciones de los profesionales, desde las diversas posiciones que ocupan, a las tareas nacionales. No es válido pensar en términos individualistas acerca de los deterioros sufridos en nombre de la crisis, que evidentemente los hay; el reto es social y la responsabilidad hay que deslindarla y asumirla.

Las necesidades sociales de comunicación están ahí, como nunca, palpables: necesidades de información clara y oportuna; de expresión de las distintas clases y las diversas corrientes ideológicas; de organización y eficiencia en la producción y en el consumo; de conducción de esfuerzos y de solidaridad; de ejercicio de la democracia en la vida cotidiana —no sólo en la urnas— y de constitución de sujetos capaces de autodeterminarse ante el futuro, de extensión y generación de bienes culturales; de redescubrimiento de la identidad nacional, y de defensa de la soberanía, entre otras. Estas necesidades de comunicación no están siendo satisfechas adecuadamente: hay mediaciones sociales obstaculizadoras.

Si la función social de los profesionales de la comunicación es precisamente mediar entre las necesidades de comunicación y su satisfacción en una formación social y en un momento determinados, una contribución importante debe pasar por la identificación y reorientación de las concreciones que, según el concepto de Latapí antes citado, constituyen la profesión de los

comunicadores ante la crisis: tenemos que saber cuál es el modo específico de producción de nuestros servicios, a cuáles sectores sociales les somos funcionales, qué jerarquía implícita de necesidades humanas sustentamos, cómo se define la ideología subyacente que nos dicta normas, valoraciones y conductas, cómo se dividen y especializan nuestros servicios, qué tipos de relaciones establecemos con otras profesiones, en fin, qué reorientaciones necesarias son posibles en los programas universitarios de formación de comunicadores y qué líneas de planeación estratégica pueden adoptarse desde las asociaciones profesionales existentes o por constituirse.

La enseñanza de la comunicación en la comunicación

Notas para una renovación metodológica de la formación universitaria de comunicadores sociales*

En la formación universitaria de comunicadores sociales confluyen dos campos esenciales constitutivos de la vida social: la comunicación y la educación. Entre estos dos términos y sus interrelaciones conceptuales y prácticas se ha establecido una tensión polémica, difícil de dilucidar, pero dentro de la cual es ineludible trabajar. Las notas que siguen se ubican dentro de esa tensión, proponiendo un enfoque metodológico de la "comunicación educativa", que se considera pertinente para las escuelas universitarias de comunicación y que se ha ido tejiendo mediante intuiciones y experiencias, discusiones y formulaciones provisionales a lo largo de más de diez años. Los destinatarios siguen siendo los profesores, responsables principales de la práctica educativa que cotidianamente contribuye a la formación universitaria y profesional de los comunicadores latinoamericanos.

Esta nueva formulación provisional trata de ubicar el objeto de reflexión en el nivel de la práctica, con el propósito de ayudar a transformarla metodológicamente, es decir, de suscitar un proceso autorreflexivo, sistemático e innovador en los profesores universitarios que les permita situar concretamente las determinaciones de sus prácticas, reconocer las operaciones constitutivas de sus intervenciones educativas, para al fin diseñar y ejecutar las estrategias de transformación pertinentes y posibles en el contexto concreto en que actúan.

* Documento de trabajo elaborado para el proyecto "Metodología de la enseñanza de la comunicación" de FELAFACS, septiembre de 1990.

No se trata entonces de proponer métodos (en el sentido de técnicas o recursos) didácticos, sino principios (lógica o racionalidad) educativos, formulados en términos propios de la teoría de la comunicación. Aunque no de cualquier teoría de la comunicación: quedan fuera del marco de discusión de estas notas las concepciones lineales, conductistas e informacionales de la comunicación, que a pesar de todo siguen siendo, lamentablemente, predominantes.

Partimos de que cuando se habla de comunicación no se trata con objetos sino con sujetos y esto es fundamental para dar una dimensión ética a toda consideración o actividad al respecto. Cuando el trabajo es diseñar o evaluar los procesos de comunicación educativa mediante los cuales se forman los comunicadores, la exigencia se manifiesta doblemente: en cuanto al contenido de la formación y con respecto a la forma de desarrollarla. La educación es, en mucho, un proceso de apropiación (asimilación, construcción) del conocimiento y, como lo ha expresado Paulo Freire "conocer es tarea de sujetos, no de objetos. Es como sujeto, y solamente en cuanto sujeto, que el hombre puede realmente conocer" (Freire, 1973).

De la concepción freireana de la educación y de toda la filosofía que supone, surge la primera y fundamental condición para la práctica de la enseñanza de la comunicación en la comunicación: la participación activa y comprometida del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Pero la comunicación educativa sugerida, conceptualizada alrededor del sujeto, supone a éste en relación, no aislado. Nuestra perspectiva encuentra también apoyo teórico en la obra de Jürgen Habermas:

El concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso (Habermas, 1989).

Desde la “razón comunicativa” de Habermas, el conocimiento es producto de la relación social, y este concepto es fundamental no sólo para ubicar las operaciones comunicativas que constituyen toda acción educativa, sino para pensar incluso a la universidad como institución social. En un documento de trabajo sujeto a discusión en el ITESO, Francisco Morfín y Luis Petersen sugieren que

...la universidad tiene como función la generación, mediante el diálogo intersubjetivo y externo e interno y los argumentos, de un con-saber social, de un saber comunicativo con el entorno a quien sirve. La razón es simple, en principio: no hay saber sino el saber comunicativamente mediado, no hay saber sino el saber constituido socialmente, complicada después: ¿el saber de quién? ¿comunicativamente entre quiénes? (Morfín y Petersen, 1990).

Al desarrollar esta idea de universidad y explorar sus implicaciones en las tres funciones tradicionales —docencia, investigación y extensión—, Morfín y Petersen formulan:

Tomar en serio la razón comunicativa supone generar un consaber entre maestro y alumno y, mediatamente, entre universidad y sociedad. Y generar un saber—con el alumno trae consigo la aceptación de que el poco o mucho saber, o partes de saber, que el alumno trae al aula, valen. Y a partir de ello, el aula se convierte en un lugar de argumentación y de diálogo en el que no se informa sobre el saber, sino que se estructura y se genera. Todo lo cual implica una noción de metodología distinta (Morfín y Petersen, 1990).

Esta búsqueda de una noción —para una práctica— de “metodología distinta” de la tradicional, es la que orienta estas notas, que tratamos de referir, dialécticamente, a la teoría y a la práctica de la comunicación educativa.

Tomar a los profesores como destinatarios de estas notas implica considerarlos como responsables de la enseñanza de la comunicación en las escuelas, lo cual a su vez supone dos determinantes previas: por una parte, los profesores son también sujetos de aprendizaje y en su práctica actualizan determinadas competencias, que los califican como tales y que los definen en

cada momento como sujetos en proceso. Por otra parte, los profesores actúan determinados por las condiciones concretas en que están insertos en el marco curricular e institucional de la escuela donde enseñan. De esta manera, no es posible reducir la metodología de la enseñanza de la comunicación sólo a la relación profesor—alumno o referirse a este proceso en abstracto.

Pero nuestro planteamiento concibe como sujeto central al estudiante y no al profesor, dado que la *formación universitaria* —la acción educativa—, que proponemos mediada comunicativamente, da primacía al aprendizaje (tarea del estudiante) sobre la enseñanza (labor del profesor). Se trata de intervenir sobre las competencias educativas de los profesores para que éstos se apropien de principios metodológicos que les permitan intervenir educativamente sobre las competencias de los comunicadores en formación. Hay entonces dos niveles articulados de manera compleja: el que cae dentro del campo de la formación de profesores y el que, por medio de éste, ubica la práctica educativa en las escuelas.

La Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS) ha propiciado la reflexión y el avance en el nivel de las instituciones mediante sus diagnósticos (1982 y 1985) de la enseñanza de la comunicación en América Latina; de sus talleres de diseño y evaluación curricular (1987-1988) y de los talleres de metodología de la enseñanza de la comunicación organizados a partir de 1988 en diversos países. La secuencia de las tres fases no es fortuita: una de las líneas de continuidad más claras que se desprenden de ella es que las posibilidades de incidir en el mejoramiento de la formación universitaria de los comunicadores sociales latinoamericanos crecerán en la medida en que las recomendaciones adquieran el grado de concreción necesaria para operar sobre las prácticas de los sujetos en situación. Y la mediación de los profesores en el aprendizaje de los estudiantes es, sin duda, el ámbito donde se concretan todas las demás: los propósitos curriculares, las características institucionales, las condiciones sociales, las estructuras profesionales, el estado de la disciplina “como quehacer y como problema”, según feliz fórmula de Javier Mier.

Por ello, la formación de profesores es una tarea lógicamente previa (aunque en el tiempo sea simultánea o incluso posterior) a la formación de comunicadores, así como lo son el análisis institucional (de las universidades), el diseño y la evaluación curriculares (de las escuelas de comunicación) y el estudio de la(s) profesión(es) del comunicador como estructura social. No puede pretenderse la renovación metodológica de las prácticas educativas sin considerar las determinaciones concretas de las competencias de los profesores, pero no puede ser éste el nivel último de referencia aunque sea, quizá, el estratégicamente prioritario para la mayor parte de las escuelas. En otras palabras, para poder transformar la práctica educativa de los profesores, la primera condición es que haya profesores, no simples "enseñadores", como los define Carlos Cortés:

...un personaje despreocupado por el acto educativo, que tal vez encarna los vicios de la formación que él mismo recibió porque nunca conoció otra forma de ejercer la docencia, diferente de aquélla de dar un pescado pero no enseñar a pescar (Cortés, 1988)

Nuestro planteamiento supone que hay profesores. Por ello los interpela como destinatarios y les propone la renovación metodológica de sus prácticas educativas: de sus intervenciones concientes y deliberadas sobre las relaciones intersubjetivas que los estudiantes entablan con él, entre sí, con el entorno y con los objetos de conocimiento sobre la comunicación, en una situación social, institucional y curricularmente determinada.

Para considerar, entonces, educativa la intervención del profesor sobre el proceso de apropiación del conocimiento que realizan los sujetos estudiantes, dentro de un contexto curricular e institucional en que concurren grupalmente, es necesario reconocer las operaciones mediante las cuales el profesor *hace saber* (y no sólo *hace hacer*) a los alumnos.

La situación educativa mediada comunicativamente exige el trabajo grupal, dado que el conocimiento no se produce en lo individual sino en la acción comunicativa, y por supuesto, también un objeto al cual referir la in-

interpretación que constituye el conocimiento. De esta manera, el esquema de la enseñanza (hacer saber) ubica al profesor como un interventor en el proceso de construcción de un objeto (saber) por un sujeto colectivo (con-saber), mediante la argumentación, la interpretación y el diálogo. El aprendizaje consiste, básicamente, en el proceso de apropiación del conocimiento sobre el objeto por el sujeto estudiante.

Evidentemente, dentro de las determinaciones institucionales y curriculares en que habrá de darse la interacción educativa entre profesores y estudiantes sobre objetos de conocimiento comunicacional, deberán ser posibles las confrontaciones directas de los estudiantes con las prácticas socioculturales sobre las que habrán de aprender a intervenir profesionalmente. Las situaciones de aprendizaje por lo común les son impuestas a profesores y estudiantes y de ellas dependerán en gran medida las posibilidades de renovación metodológica de la enseñanza.

Los objetos de conocimiento sobre la comunicación se construyen, a diversos niveles, en referencia a las prácticas sociales de comunicación y mediante prácticas sociales (educativas) de comunicación. En cada uno de tales niveles el proceso de aprendizaje implica diversas operaciones específicas, que los estudiantes deben realizar para internalizarlas (apropiárselas) e integrarlas en tanto procesos cognitivos y en cuanto productos concretos de ellas (conocimientos).

Así, por ejemplo, parte del conocimiento necesario en la formación de un comunicador está escrito en libros, que el estudiante debe saber leer. Otra parte del conocimiento necesario surgirá de experiencias empíricas en prácticas sociales de comunicación, en que el estudiante debe saber participar. Una parte más provendrá de la utilización experimental de recursos o medios de expresión o difusión para conseguir un propósito determinado (de significación o de conducta) en ciertos sujetos sociales, que el estudiante debe aprender a controlar, etc. Además de la obvia remisión al diseño curricular que suponen objetivos de aprendizaje como éstos, una pregunta se hace pertinente: ¿qué debe hacer el profesor, cómo debe intervenir, para que los estudiantes aprendan lo que deben aprender? (según el currículo, sea el formal o el "ocul-

to"). Las respuestas a esta pregunta constituyen, sin más, la metodología de la enseñanza que pretendemos que los profesores renueven críticamente.

Suponiendo una situación educativa en que los sujetos estudiantes pueden interactuar comunicativamente entre sí y con el profesor para construir un con-saber sobre objetos socioculturales (comunicación) "reales", son al menos tres los tipos principales de operaciones que podemos señalar con las cuales el profesor interviene sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes para hacerlos saber:

En primer lugar, la intervención sobre la constitución de los estudiantes como sujetos responsables de su propio aprendizaje. No bastará con que un estudiante sepa cómo se hace la televisión en el canal local, cómo se redacta la noticia principal de un diario, qué entiende Jesús Martín Barbero por "lo popular" o cuáles son las etapas de planeación de una campaña publicitaria. El profesor ha de hacer que el estudiante se apropie del conocimiento ubicando el qué y el cómo, el por qué y el para qué de estos hechos y de cualquier otro contenido de referencia. Sólo si el sujeto es capaz de integrar el conocimiento con el proceso de su construcción, mediante la interpretación, la discusión, la argumentación, podrá apropiárselo y desarrollar la competencia para significarlo y ponerlo en práctica.

Una segunda operación metodológica del profesor al intervenir sobre el aprendizaje de los estudiantes consiste en informar, en "dar forma" a los procesos de aprendizaje y a sus contenidos específicos, dando a conocer a los sujetos los hechos socioculturales como insumos de la interpretación y como productos de la apropiación. Porque los hechos están siempre significados, mediados comunicativamente, y sólo por eso se les puede conocer y re-conocer. El saber, entonces, no se construye arbitrariamente, sino poniendo en forma los objetos e integrando su significación a partir de la información de que disponga el sujeto sobre ellos. La intervención informativa del profesor ha de proporcionar a los estudiantes los insumos pertinentes para la argumentación (sobre el eje de la verdad) y la interpretación (sobre el eje del consenso) de los objetos de conocimiento en apropiación, no las respuestas unívocas a preguntas nunca formuladas.

La tercera operación de intervención metodológica del profesor sobre el aprendizaje de los estudiantes puede calificarse como evaluativa o crítica. No bastaría con que los sujetos se enfrentaran comunicativamente al objeto y lo construyeran como conocimiento mediante el diálogo y la interpretación. En otra escala, a otro nivel, ha de suponerse que el profesor es también sujeto de procesos de aprendizaje sobre los objetos de conocimiento que enseña. De ahí que al actuar comunicativamente con sus estudiantes, el profesor deba recurrir a su propio conocimiento (y a su propio proceso de apropiación del conocimiento) para orientar críticamente la discusión y la argumentación, la acción y la proyección (y por ende el aprendizaje) de los estudiantes. Desde aquí, del proceso mismo del conocer del profesor, es de donde puede surgir su capacidad de evaluación del aprendizaje, y no sólo del poder que sobre los estudiantes le otorga el papel desempeñado en la institución. Así también la evaluación puede ser educativa y no sólo sancionadora; permanente y esencial, no sólo terminal y administrativa. La autoridad del profesor, para ser educativa, tiene que ser más moral que formalmente instituida en la relación comunicativa con el saber y con los estudiantes.

Con esta ubicación de tres tipos de intervención educativa (comunicativa) del profesor sobre el aprendizaje de los estudiantes no queda respondida la pregunta por la metodología de la enseñanza de la comunicación. Pero queda definido el espacio de la respuesta práctica que cada profesor puede elaborar en su situación específica, al recurrir a sus particulares competencias como educador (comunicador) y a los diversos modelos y técnicas didácticas (métodos) disponibles en el campo de la educación. Este espacio, no hay que olvidarlo, está determinado institucional y curricularmente, en otros frentes donde se requiere también la participación autorreflexiva, sistemática e innovadora de los sujetos en la renovación metodológica de la formación universitaria de comunicadores sociales.

Comunicación, universidad, profesión*

En mayo de 1990, el Consejo Académico del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) acordó promoverme a la categoría de profesor numerario, honor que han merecido tan sólo otros 25 trabajadores académicos hasta ahora en la historia de la institución. Siendo tan reducido el número de los numerarios y, sobre todo, tan evidentes los méritos de la mayor parte de ellos, muchos alguna vez mis maestros, no puedo sino sentirme auténticamente orgulloso de haber recibido tal reconocimiento.

Por fortuna, dentro de la cultura itesiana en la que me he formado desde que fui admitido como alumno de primer ingreso a mediados de 1970, el orgullo está mucho menos asociado con la vanidad o con privilegios especiales que con el sentido de pertenencia y la reafirmación del compromiso en el trabajo cotidiano.

Por eso, en respuesta a la invitación del Consejo Académico y del Departamento de Extensión Universitaria, quiero aprovechar esta ocasión para exponer, es decir mostrar y arriesgar, algunos puntos clave sobre los cuales he trabajado en el ITESO y que remiten tanto al universo de las convicciones como al de las prácticas; tanto a lo que he aprendido de otros como a lo que he querido aportar; tanto a lo que es base y producto colectivo y que comparto con la comunidad a la que pertenezco como a lo que constituye únicamente mi visión personal. Desde ahí, no quiero hablar de mí sino hablar yo, como

* Conferencia pronunciada en el ITESO el 30 de abril de 1991, dentro del ciclo de presentaciones de profesores numerarios, organizado por el Departamento de Extensión Universitaria. Publicada en *Renglones* núm. 20, ITESO, Guadalajara, agosto de 1991.

sujeto de una enunciación ni más ni menos significativa que otras, sobre la comunicación, la universidad y la profesión.

La comunicación ha sido el pretexto, el propósito y el objeto de mi trabajo desde hace 20 años. Desde antes, por supuesto, como cualquier otro sujeto humano, me he comunicado y por esa red de permanente intercambio con el entorno y con los otros, soy. Pero más allá de esa experiencia vital común a todos los hombres y que no está sujeta a elección para nadie, hay una opción tomada, dijéramos, por la metacomunicación, que cruza centralmente en mi experiencia tanto a la universidad como a la profesión. Por eso, entre otras posibles, quise tomar esta relación como tema de este texto.

Adolescente egresado de la preparatoria, tan inmerso en las incertidumbres como cualquier otro, se me apareció el proyecto de la carrera de ciencias de la comunicación del ITESO, la cual no había terminado nadie todavía y que casi nadie podía definir satisfactoria y claramente. Sin embargo, despertaba un entusiasmo y una energía tan grandes que no podía ser descalificada como opción. Es más, el contexto de la cultura inconformista de finales de los años sesenta provocaba que su apertura total al futuro —para otros su indefinición— la hicieran irresistiblemente atractiva.

Muchos años después encontré una cita, referida a la ciencia, de la cual la carrera no tenía entonces prácticamente nada, pero que coincide en mucho con mi asimilación de aquella opción. La cita es de Lewis Thomas:

Es la aceptación de la ignorancia la que lleva al progreso, no tanto porque la solución de un enigma particular lleve directamente a un nuevo elemento de comprensión, sino porque el enigma (si interesa suficientemente a los científicos) lleva al trabajo.

Extrapolo el sentido y reconozco en aquel conjunto de locos apostadores por el futuro de la Escuela de Ciencias de la Comunicación del ITESO de hace dos décadas, a quienes no sabíamos qué era la comunicación y cómo se nos convertiría en profesión seria, responsable y respetable, pero que conocíamos con toda certeza que habría que saberlo, haciéndolo, y que nos interesaba tanto,

que nos ponía a trabajar. Y no a trabajar de cualquier manera, sino universitariamente, en el más puro sentido del término.

Creo que el ITESO no ha tenido nunca como entonces tan manifiesta, tan palpable, tan viva, su dimensión de comunidad universitaria, de espacio de búsquedas compartidas, de lugar de encuentros. Eso era casi lo único que tenía, antes de su crecimiento que no se ha detenido, del reconocimiento de validez oficial de los estudios por la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la institucionalización firme y formal de que ahora gozamos y que muchas veces nos oculta o deforma el sentido vivo de la comunidad universitaria que queremos, sin duda, seguir siendo.

El trabajo académico, entonces y ahora, al realizarse universitariamente, distingue el espacio y delimita el tiempo y con ello la constitución de los sujetos que lo realizan, de una manera diferente a la que exigen otros ámbitos, modalidades e instituciones sociales. El trabajo universitario no es, ni puede ser, como el que se efectúa en las instancias del estado o gobierno, orientado por la pugna de intereses políticos, aun en el mejor sentido de la *polis* o de lo estrictamente público. Ni como el que se realiza en los sectores productivos, que cada vez tienen menos que ver con el anacrónico concepto de "iniciativa privada", ya que resultan quizá más públicos que las iniciativas gubernamentales, al estar orientados por el afán de lucro y de la competencia por el mercado. El trabajo universitario no es tampoco, ni puede ser, como el que corresponde a la iglesia, interesada finalmente por la salvación de las almas, ni como el que concierne a los partidos o a los movimientos sociales, organizados para la reivindicación de derechos terrenales o la redistribución del poder.

Creo que la lógica de la universidad no puede ser ajena ni estar desvinculada de las lógicas de otras instituciones sociales, pero tampoco puede subsumirse a ninguna de ellas, pues entonces no sería más que un camino innecesariamente tortuoso, un medio irracionalmente indirecto, para la consecución de fines sociales, por más legítimos que fueran, que pueden perseguirse de maneras más eficientes.

Todavía, la relación universidad-sociedad es un problema ante el cual abundan los intentos de respuesta, tanto conceptuales como prácticos, que ni la universidad ni los demás agentes sociales pueden eludir, pero tampoco solucionar definitivamente. Los amplios procesos de reflexión y de discusión sobre las renovaciones, redefiniciones y rearticulaciones necesarias, que hemos visto en los últimos años en muchas universidades, públicas y privadas, incluyendo por supuesto al ITESO, ponen en evidencia la tensión entre las distintas lógicas en pugna para que la universidad sirva mejor a la sociedad. Pero cada quien ve a la sociedad según su lugar en ella.

Así como la universidad, el conocimiento y el trabajo académico tienden a ser instrumentalizados según los intereses divergentes de distintos agentes sociales, la comunicación tiende también a ser reducida a algunas de sus aplicaciones funcionales a lo que esos agentes buscan: el lucro, el poder, la reproducción del sistema, el control social. Los usos concretos de la comunicación y sus recursos para la expresión o la autorrepresentación, para conseguir fines particulares, o para generar consenso en torno a la propia posición con respecto a cualquier referente, son precisamente los que convierten a las prácticas socioculturales de comunicación en objetos de estudio y de atención estratégica, porque mediante de sus redes y sistemas se teje cada vez más la dinámica que conforma el entorno en que vivimos, y nuestra propia identidad.

Pero estudiar esos procesos implica universitariamente, de entrada, la exigencia de no reproducirlos de manera mecánica, ni como forma de las relaciones cotidianas en el interior de la institución, ni como modelo de la acción que como profesionales los estudiantes habrán de realizar. Entran en juego aquí, a mi manera de ver, dos elementos de la lógica universitaria que no tienen por qué ser tan pertinentes en otros ámbitos institucionales de la sociedad: la crítica y la utopía. La crítica, para desmontar, para desnaturalizar las prácticas vigentes, entender los porqué y para qué de su operación y no sólo los qué y los cómo, de manera que puedan adoptarse, renovarse, reafirmarse o rebatirse conscientemente; pero también para confrontarlas con un

sistema de valores que se quisieran considerar vigentes en la vida y en las prácticas sociales.

Si bien la crítica se confunde fácilmente con la descalificación destructiva y dogmática, y la utopía con el idealismo ingenuo y con lo ilusorio, es un desafío estrictamente profesional de los universitarios establecerles su dimensión en cuanto al sentido práctico: la crítica y la utopía como recursos indispensables del conocimiento y de la acción intencionada para la producción de nuevos sentidos, de nuevas prácticas, de nuevas y mejores relaciones sociales que interactúen con las actuales en la sociedad y concreten opciones de vigencia de los valores adoptados: justicia, libertad, desarrollo, democracia, solidaridad, esperanza, amor.

La comunicación como proceso libre de determinaciones entre sujetos sociales que participan igualitaria, consciente y responsablemente en la construcción de un consenso, de un sentido en común, es una utopía. Pero es un modelo de enorme potencial práctico para entender y para usar críticamente la comunicación y sus recursos. Descubrir y desarrollar esa competencia, esa capacidad, en concreto es lo que da sentido universitario al estudio de la comunicación. Para dominar las técnicas, alcanzar posiciones de poder o ejercitar las formas, hay caminos, también prácticos, más directos.

Y por aquí hago explícitas dos articulaciones ya sugeridas de los conceptos de universidad y de comunicación con el de profesión. Realizar, hacer real, la tarea universitaria, que obviamente no es sólo utópica y crítica sino que también está sujeta a las condiciones y exigencias de cualquiera otra institución social, exige profesionalidad de alta calificación en quienes la practican. La clave de que la universidad pueda distinguirse en el campo de la producción cultural y desde ahí aportar lo necesario al conjunto de la sociedad, está para mí en la profesionalidad de su personal académico: quiero decir, no sólo en la dedicación, capacidad y eficiencia en el trabajo, o no sólo en las condiciones laborales y la dotación de apoyos, recursos y reconocimientos adecuados, sino, sobre todo, en la ubicación del sentido y de los alcances y límites concretos de la práctica en términos sociales amplios. Como escribió Pablo Latapí hace años:

Una profesión —cualquiera— no es la prestación de un servicio de un individuo a otro individuo. Es un conjunto de relaciones estables entre hombres con necesidades y hombres con la capacidad de satisfacerlas. Por esto las profesiones adquieren modos de funcionamiento acordes con la formación social en que están insertas. Por esto son estructuras sociales (Latapí, 1979: 200).

En estos mismos términos puede entenderse la tensión profesional para los egresados de comunicación, que Jesús Martín Barbero ha formulado felizmente en términos de “proceso”: pasar de ser “intermediarios” a “mediadores”, es decir, de reproductores dóciles para la expresión y el logro de propósitos de otros, a interventores responsables del “tendido de puentes” entre sectores socioculturales estructuralmente separados. En cuanto a la profesión del comunicador, hay también una propuesta utópica, que retomo de Jesús Martín:

Mediador será entonces el comunicador que se tome en serio esa palabra, pues *comunicar* —pese a todo lo que afirmen los manuales y los habitantes de la posmodernidad— ha sido y sigue siendo algo más difícil y largo que informar, es hacer posible que unos hombres *reconozcan* a otros, y ello en “doble sentido”: les reconozcan el derecho a vivir y pensar diferentemente, y se reconozcan como hombres en esa diferencia. Eso es lo que significa y lo que implica pensar la comunicación desde la cultura (Martín Barbero, 1990a).

Buscando y experimentando concreciones de estos y otros modelos de ejercicio profesional universitario de la comunicación, sujetos siempre a la reformulación, al debate y a la práctica cotidiana, he trabajado con otros en el ITESO y fuera del ITESO en eso que llamaba la metacomunicación: la comunicación sobre la comunicación, tratando, de la manera más sistemática posible, de entender nuestro objeto practicándolo y de practicarlo entendiéndolo.

Por eso, además de dar clases, investigar, planear, evaluar, etcétera, todos los días, de tiempo completo, desde hace más de diez años, he intentado formular planteamientos pertinentes sobre la formación universitaria de comunicadores, el diseño curricular, la metodología educativa, las prácticas profe-

sionales, la investigación y los investigadores de la comunicación; en suma, según me han ayudado a nombrarlo últimamente, sobre la comunicación como campo cultural, como campo intelectual, y sobre las prácticas específicas que lo constituyen y lo determinan. A ese campo fue al que me introduje hace más de 20 años, y a su definición y desarrollo, a su conocimiento y su reconocimiento, he querido aportar con mi trabajo y la colaboración con otros, afortunadamente muchos, compañeros.

De los productos de ese trabajo no voy a hablar. Los textos están ahí, publicados, y las acciones cotidianas que los respaldan también están ahí, como esta exposición, sujetas a la interpretación de los demás. Sin duda, cada vez hay más qué hacer y todo puede hacerse mejor. Confío en que el ITESO siga teniendo la generosidad de darme el espacio universitario para seguir haciendo mi —nuestro— trabajo.

Condiciones para el establecimiento de una maestría en telecomunicaciones para comunicadores sociales latinoamericanos*

Antecedentes

Del 8 al 10 de septiembre de 1992 se reunieron en Santa Fe de Bogotá, Colombia, representantes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS) con un grupo de especialistas en comunicación y telecomunicaciones, "con el objeto de estudiar, reflexionar, discutir, analizar y finalmente pronunciarnos sobre la factibilidad de una *propuesta* para promover, mediante los mecanismos académicos del caso, la enseñanza de las telecomunicaciones en las facultades y escuelas de comunicación social de los países de la región".

Esta primera reunión de especialistas en telecomunicaciones concluyó en la redacción del documento Propuesta de Proyecto para la Enseñanza de las Telecomunicaciones en las Facultades y Escuelas de Comunicación Social de América Latina, que fue presentado y aprobado por la IV Asamblea General Ordinaria de la FELAFACS en Acapulco, México, del 27 al 29 de octubre de 1992.

El proyecto propuesto formula tres objetivos generales:

- Promover y animar las reformas y procedimientos académicos del caso para introducir, en los programas de estudio de las escuelas y facultades de comunicación social de las universidades de la región, la enseñanza

* Documento de trabajo preparado para la Segunda Reunión de Especialistas en Telecomunicaciones, organizada por la UNESCO y la FELAFACS, en San José de Costa Rica, en enero de 1993.

sistemática de las telecomunicaciones, en virtud de sus importantes implicaciones económicas, políticas, sociales y culturales.

- Plantear los criterios y métodos docentes y de investigación que coadyuven a establecer los programas apropiados, con miras a impartir los conocimientos y destrezas adecuados y provocar en el estudiante la sensibilidad necesaria que le permitan desempeñarse con sentido social en tanto comunicador especializado en la consideración, el diseño, la ejecución y la evaluación de programas y proyectos de telecomunicaciones para el desarrollo.
- Suscitar, promover y alentar el estudio y el análisis en el medio académico de la comunicación social, acerca del desarrollo y las implicaciones de las telecomunicaciones como una de las consecuencias más sentidas de la revolución tecnológica de este siglo que condicionará en alto grado la realidad cultural, política, económica, social y comunicacional del siglo XXI.

En la reunión se consideró que "como medida inmediata y previa está la formulación de un *plan de acción a corto plazo*", asumido por la FELAFACS "con el concurso de algunos organismos internacionales, en especial de la UNESCO", para el cual recomendó los siguientes cuatro puntos:

- Proceso de sensibilización y motivación regional (publicaciones y talleres).
- Maestría en telecomunicaciones.
- Centro de Información especializado en Telecomunicaciones (IPAL).
- Información acerca de experiencias con base similar (universidades de Europa, Estados Unidos y Canadá).

El punto 2, al cual responde este documento de trabajo, señala en su redacción completa:

Maestría en telecomunicaciones. Ésta debe estar dirigida de manera prioritaria a *comunicadores sociales* de América Latina. Como primera actividad

para llevar a cabo el diseño de este proyecto se debe encomendar a un especialista la redacción de un *documento de trabajo* que aborde, entre otros aspectos, los relativos a las experiencias de los posgrados en comunicación en la región, así como criterios de factibilidad económica, estructura curricular, recursos docentes y de investigación. Este documento sería ampliamente discutido en la ya referida reunión técnica de San José. Ahí los expertos convocados tomarán las decisiones del caso y se pronunciarán sobre la factibilidad de un proyecto para el desarrollo de esta maestría particular.

En consecuencia con la encomienda recibida y en sintonía con los propósitos, objetivos y contenidos generales de la "Propuesta...", se exponen a continuación con el mayor orden y claridad posibles, algunas consideraciones críticas sobre las condiciones para el establecimiento de una maestría en telecomunicaciones para comunicadores sociales latinoamericanos.

La construcción del objeto de conocimiento

La primera cuestión que será necesario despejar es ineludiblemente epistemológica. Al hablar de telecomunicaciones se hace referencia a un conjunto indistinto de fenómenos no sólo de diversa índole y por tanto correspondientes a diversas escalas y dimensiones de la realidad, sino además a sistemas de relaciones entre ellos de tan alta complejidad como su velocidad de evolución, a escala global. Es precisamente por ello que las telecomunicaciones ocupan un espacio cada vez más central, estratégico, en la conformación del nuevo orden mundial.

Pero esta característica de las telecomunicaciones, que hace muy pertinentes su análisis sistemático y la apropiación racional de sus usos y consecuencias para el desarrollo integral, es al mismo tiempo el desafío mayor que es necesario superar para elaborar los marcos conceptuales consistentes para la generación (teórica y práctica) de conocimientos concretos sobre ellas, responsablemente aplicables y enseñables.

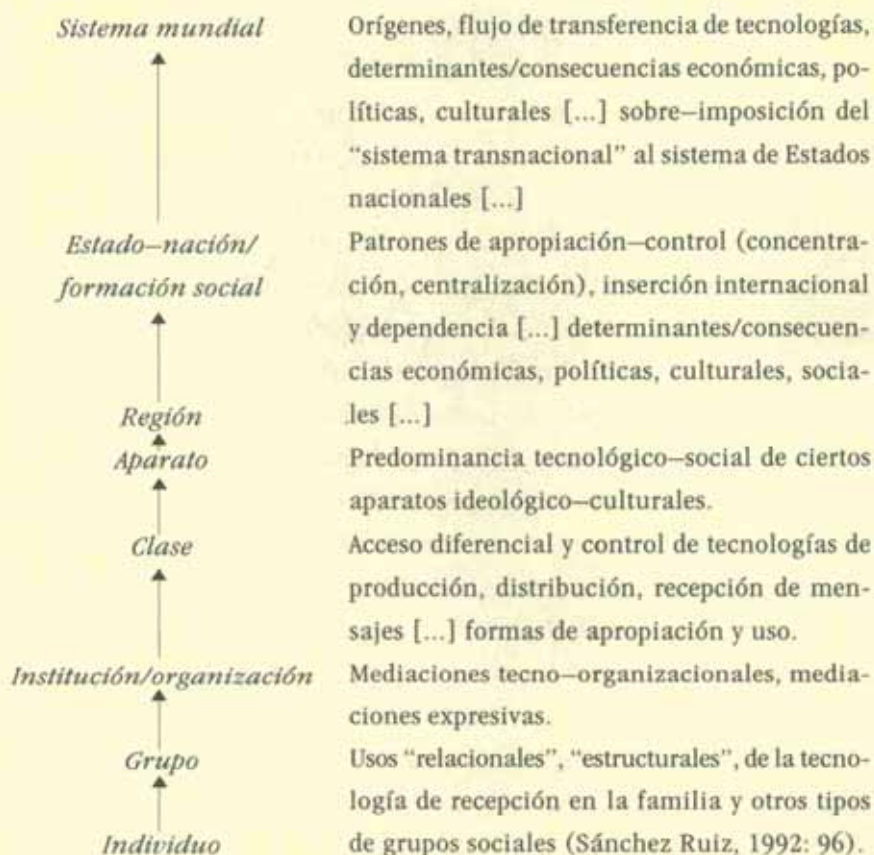
En consecuencia, cualquier proyecto de programa de estudios al respecto deberá delimitar con precisión los sistemas de relaciones entre escalas y dimensiones sobre los que construirá su objeto de conocimiento y, consecuentemente, los enfoques teórico—metodológicos desde los que se abordará esa delimitación básica. Todo parece indicar que, dadas las tendencias globalizantes que presentan las telecomunicaciones sobre todo en sus dimensiones tecnológica, política y económica y las disparidades mundiales preexistentes en las dimensiones sociales y culturales, un enfoque no sólo transdisciplinario sino éticamente guiado puede ser el más congruente en América Latina.

Sólo como un indicador de la gama de sistemas de conocimiento que abarcan las telecomunicaciones, la *Encyclopaedia Britannica* (15ª edición, 1990) enlista, bajo la entrada “sistema de telecomunicaciones”, las siguientes referencias primarias:

- ingeniería eléctrica
- transmisión de radiación electromagnética
- sistemas de información
- operaciones de inteligencia
- administración logística
- edición e impresión de periódicos
- organizaciones de políticas
- comunicación por satélite
- ingeniería de sistemas
- innovaciones tecnológicas
- seguridad de control de tráfico
- véase también radiodifusión; comunicación (tecnología); procesamiento de información; comunicación por satélite; telégrafo; teléfono...

Otra ilustración de la complejidad de las referencias que intervienen en la construcción de un objeto de estudio en el campo de las telecomunicaciones lo da el siguiente esquema, con el que Enrique Sánchez Ruiz indica los posi-

bles "niveles de análisis de la mediación tecnológica" (una sola de las dimensiones de las telecomunicaciones):



Es importante enfatizar, como Sánchez Ruiz, que la comunicación social o la telecomunicación, al igual que cualquier otro objeto de estudio de lo social, "está constituida por un *nexo complejo de elementos con múltiples dimensiones, relaciones y determinaciones mediadoras*, que puede ser descrito y analizado a diversos niveles de generalidad y abstracción en una forma sistemática". El planteamiento básico de un programa de estudios no puede consistir sino en la delimitación de los objetos sobre los que concentrará su atención y su trabajo académico.

Un proyecto sobre telecomunicaciones en América Latina, además de este punto de partida, exige el reconocimiento del origen exógeno en principio, de su objeto de estudio. Aunque muchos de los problemas actuales al respecto son comunes a los países generadores de las tecnologías y los sistemas de telecomunicación y a los países adoptantes de éstas, la globalización no elimina sino que incrementa la desigualdad de recursos disponibles para enfrentarlos y resolverlos. Nuevamente, de ahí se desprende la pertinencia del proyecto en la región, pero también la doble determinación de su consistencia, lo cual remite no sólo a la epistemología sino también a la ética.

Con base en una valoración apropiada de las condiciones —y de las intenciones— latinoamericanas, es necesario asimilar el estado de la cuestión en el mundo y alcanzar el nivel de competencia académica requerido para seguir el paso de evolución del objeto de estudio; pero al mismo tiempo es indispensable hacerlo con prioridades extremadamente precisas y recursos mucho más limitados que en los países centrales, comenzando con el tiempo socialmente disponible. Conviene entonces rescatar la importancia de la reflexión epistemológica, “frente al auge de las corrientes neo—positivistas y a la fascinación por las herramientas tecnológicas que las acompañan”, como han señalado Armand y Michèle Mattelart, quienes plantean fundamentalmente “la necesidad de la distancia teórica para comprender en qué medida la remodelación de los sistemas de comunicación afecta a nuestras sociedades, así como la forma de reflexionar sobre ellos [de concebirlos]” (Mattelart y Mattelart, 1987: 21-22).

La primera condición, pues, para establecer una maestría en telecomunicaciones para comunicadores sociales latinoamericanos será la explicitación de un marco ético—epistemológico y teórico—metodológico desde el cual se formulen con toda precisión los parámetros para la construcción del objeto de estudio.

El desarrollo de una tradición de investigación

El conocimiento —teórico y práctico— necesario para dar sustancia a un programa de estudios en telecomunicaciones parece no contar en América

Latina con las articulaciones mínimas necesarias, al menos desde el punto de vista del campo académico de la comunicación. Actualmente, como quizá en ninguna otra dimensión del desarrollo, exceptuando quizá la política económica, la investigación y la toma de decisiones en telecomunicaciones exigen una vinculación extremadamente estrecha, mediada por la planificación. Así parece suceder en los centros hegemónicos globales, sean gobiernos o empresas transnacionales, y no siempre hay evidencias de que esto ocurra en América Latina. Sin embargo, el punto que se trata de enfatizar es la vinculación entre esta articulación científico-política y el campo académico: cabe preguntarse ¿dónde y cómo se forman los investigadores y planificadores de las telecomunicaciones latinoamericanas? Lo único que puede asegurarse es que no es en las facultades de comunicación social de la región. El campo de las telecomunicaciones, si acaso, es atendido por las universidades latinoamericanas en las facultades de economía e ingeniería.

No obstante la desarticulación radical señalada, en América Latina se realiza investigación (social) sobre las telecomunicaciones. Una muestra puede ser el programa del I Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación organizado por la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC) en São Paulo, Brasil, en agosto de 1992, donde al menos en dos de los grupos de trabajo se presentaron ponencias (mexicanas, brasileñas, venezolanas y argentinas) sobre este campo, especialmente respecto de la privatización de las telecomunicaciones. También en el VII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación convocado por la FELAFACS en Acapulco, México, en octubre del mismo año, dicha temática fue abordada, especialmente en relación con la identidad y la integración latinoamericanas. El conferencista inaugural, Antonio Pasquali, que ha señalado desde hace muchos años el descuido de la formación de especialistas en telecomunicaciones en América Latina, insistió en la importancia estratégica del asunto:

Considero como una segunda necesidad de mucha relevancia redefinir y actualizar el significado de "comunicación" en el título de nuestras facultades y

escuelas. Varias de ellas, permítanme decirlo con franqueza, vienen reiterando los viejos esquemas estructurales de las meritorias escuelas de periodismo, o no han logrado adecuarse a las nuevas demandas o carecen de infraestructura. Entiendo que muy pocas expresan a nivel curricular la polisignificancia del término, en momentos históricos en que “pensar la comunicación” en todas sus vertientes ha adquirido enorme relevancia [...] Nuestras facultades y escuelas necesitan abrirse en extensión y profundidad: por un lado, acentuando su colaboración con la filosofía y demás ciencias del hombre, economía, educación, ingeniería electrónica, artes y arquitectura; por el otro, ensanchando sus intereses curriculares cuando menos a áreas tales como la economía de la cultura y la comunicación, correos y telecomunicaciones... (Pasquali, 1992: 20).

La desarticulación investigación/docencia es una de las que constantes que más preocupan en el campo académico de la comunicación en América Latina. Sin embargo, algunos de los temas desarrollados con mayor fuerza y originalidad por los investigadores latinoamericanos han logrado ser incorporados, aunque con cierto retraso y no siempre de la manera más adecuada, a los currículos. Así sucedió con las tradiciones de investigación formadas en América Latina alrededor del Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC) y las políticas de comunicación, la comunicación alternativa, la comunicación/cultura y, quizá últimamente, del estudio de la recepción y las identidades. Cada una con su propio “colegio invisible”, su conjunto de supuestos y propósitos académico-políticos compartidos, su conjunto de preguntas e hipótesis centrales, sus propuestas para las escuelas y los profesionales de la comunicación.

Pero sobre las telecomunicaciones no parece existir aún en América Latina la red de conexiones y consensos que la constituyan en una tradición, término que a pesar de sus connotaciones conservadoras es utilizado aquí en sentido opuesto: como un mecanismo social de innovación y de progreso en las ciencias. Cabría perfectamente impulsar su formación desde las universidades, aunque ciertamente no desde la docencia.

Los mecanismos de vinculación no son, por supuesto, desconocidos en el campo académico latinoamericano de la comunicación: la FELAFACS se ha constituido en un núcleo muy sólido de integración de las facultades y de articulación de muchas de sus actividades y propósitos con agentes extrarregionales y extracadémicos en diversos ámbitos específicos del campo. Entre los nuevos proyectos de la ALAIC, por otra parte, está la formación de *grupos de trabajo* latinoamericanos sobre temáticas como la de las telecomunicaciones. Puede además buscarse la relación, como apoyo y no como sustitución de los esfuerzos latinoamericanos, con las instituciones nacionales y regionales que realizan investigación no-académica sobre el área y con las universidades europeas o norteamericanas que han desarrollado programas de investigación y posgrado.

Ejemplos de proyectos de vinculación en cuanto a telecomunicaciones son la carta informativa *NTC/NCT*, editada por el Instituto para América Latina (IPAL) en Lima y el desarrollado por la Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones (Fundesco), una fundación apoyada por la Telefónica de España, que se define como "un instrumento de acción sociocultural y una plataforma de pensamiento que tiene como objetivo global potenciar los factores de progreso del desarrollo tecnológico, al servicio de la evolución económica, científica, social y cultural de España".

Entre los diversos proyectos de la Fundesco, la revista *Telos*, que se publica cuatro veces al año desde 1985, contribuye a "promover la elaboración de un discurso teórico, crítico y multidisciplinar sobre la utilización de las nuevas tecnologías, los modelos y sistemas comunicativos que de ellas se derivan y, en definitiva, los cambios sociales de todo tipo que están generando". El nivel de discusión y de difusión académica de la publicación es muy alto y entre sus logros está el número 19, dedicado a América Latina, que por su contenido estableció "un hito para la investigación latinoamericana en comunicaciones", según su coordinador Rafael Roncagliolo, "dado que acoge en sus páginas una copiosa puesta al día, en términos de temas, disciplinas y autores. No se conoce esfuerzo previo tan representativo y actualizado". Lo lamentable es, precisamente, que no haya podido hacerse, en la propia

Latinoamérica, un "esfuerzo previo tan representativo y actualizado" y que el mérito, en todo caso, corresponda a una institución española, lo cual no disminuye su importancia ni la eficacia de la idea fundamental de la revista.

En la "Propuesta..." se ha considerado, como parte de su inicial proceso de sensibilización y motivación regional, "un conjunto coherente y planificado de acciones de divulgación, información y documentación acerca de las telecomunicaciones y sus implicaciones sociales, políticas, culturales y económicas", entre las que destaca la inclusión decidida de la temática en las revistas especializadas en comunicación de América Latina, comenzando obviamente por *Diá-logos de la Comunicación*, la revista del FELAFACS. En sí misma y en relación con el establecimiento de una maestría, esta iniciativa es muy importante. No obstante, convendría enfocarla fundamentalmente al apoyo directo de la formación de una tradición de investigación latinoamericana sobre las telecomunicaciones, vinculando a las instituciones y los investigadores que trabajan la temática, al mismo tiempo que se pone en contacto a esta red informal con las estructuras educativas de pregrado y posgrado. Esta condensación de la investigación en una red informal, que al principio seguramente será muy reducida en número, mediante la difusión académica no sólo podrá contribuir a la sensibilización sino a la consolidación de las bases mismas del proyecto en su conjunto.

Desde esta consideración se constituye la segunda condición que el establecimiento de una maestría en telecomunicaciones para comunicadores sociales latinoamericanos debería satisfacer: basarse en una tradición de investigación con fundamentos y proyección científico-sociales (red de especialistas, núcleo de supuestos compartidos, preguntas e hipótesis, propuestas a la academia y la profesión) bien definidos y una dinámica de condensación en proceso.

La disposición de un entorno institucional

En los países latinoamericanos, la enseñanza y la investigación de la comunicación social se realizan, la mayoría, en condiciones institucionales inadecuadas.

cuadas e insuficientes para el desarrollo académico. La carencia de recursos de todo tipo, incluyendo las infraestructuras más elementales, es una constante que abarca a las más de 300 facultades que forman comunicadores profesionales en la región. Son verdaderas excepciones aquellos centros que cuentan con los equipos de profesores, instalaciones, bibliotecas y centros de documentación, publicaciones, laboratorios, relaciones, recursos financieros y saberes educativos necesarios para el desarrollo eficaz de proyectos académicos innovadores y relevantes en el campo de la comunicación. Es difícil explicar cómo, a pesar de la precariedad de los recursos disponibles en general, el campo muestra ciertos indicios claros de avance y crecimiento académicos. Los diagnósticos realizados por diversas instituciones desde hace tres décadas, reiteran cada vez la generalizada pobreza del campo, pero también la alentadora dinámica de su evolución.

Cuando se trata de los posgrados y los centros de investigación, esta precariedad generalizada explica con algún grado de obviedad la relativa escasez de espacios de formación avanzada y producción científica universitaria de alto nivel. Con más de 300 programas de pregrado en comunicación operando, América Latina cuenta con sólo tres doctorados (todos en Brasil) y cerca de 30 maestrías (funcionando o en proyecto): ¡un doctorado por cada 100 pregrados y una maestría por cada diez! Aun así y a pesar de la insuficiencia de la información disponible, puede asegurarse que no todos los programas de posgrado cuentan con los recursos y las condiciones idóneos, y que ninguno tiene a las telecomunicaciones como su objeto principal.

La IV Reunión Latinoamericana de Posgrados en Comunicación, celebrada en Acapulco, México, el 24 y 25 de octubre de 1992, "como una forma de intercambio de experiencias y acercamiento de las diferentes entidades dedicadas a la formación avanzada de comunicadores y de investigadores de la comunicación en América Latina", inició con la presentación de 18 programas en operación y ocho en proyecto (incluyendo la maestría en telecomunicaciones que están preparando la FELAFACS y la UNESCO). Aunque en la reunión no pudo profundizarse en la discusión de ninguno de los temas fundamentales propuestos por los participantes (como la relación de los posgrados con

las necesidades sociales o las industrias culturales, la formación de investigadores y la investigación), la agenda sugerida queda para ser retomada tanto en términos conceptuales como en cuanto proyectos concretos que podrían presentar a la FELAFACS. Sin embargo, se pudieron resumir en cuatro los problemas comunes detectados: el financiamiento de los programas, la comunicación entre posgrados, mayor información y conocimiento sobre ellos, y la carencia de líneas y proyectos comunes entre los diversos programas.

De la presentación de cada posgrado en la reunión y de los documentos disponibles sobre ellos, puede concluirse la gran heterogeneidad que, en cuanto a recursos institucionales dispuestos, caracteriza al conjunto. Sólo algunas universidades parecen contar con las condiciones adecuadas para el desarrollo de proyectos académicos innovadores y relevantes, aunque la formación de posgrado parece aún estar ahí más orientada a la calificación de profesores para el pregrado que a la práctica de la investigación. Destaca el rigor evaluativo con que el Ministerio de Educación avala la calidad académica de los posgrados brasileños, condición ausente, por ejemplo, en México, donde se ubica el mayor número de maestrías en comunicación en la región.

Para establecer una maestría en telecomunicaciones podrían, en principio, considerarse dos opciones: o bien apoyar el desarrollo de un programa especial en el área en alguna (o algunas) de las instituciones que no sólo cuentan ya con un posgrado en comunicación sino que ofrecen la disposición de un entorno institucional apropiado para el proyecto, o la creación, desde el principio, del programa con base en alguna (o algunas) instituciones que pudieran establecer tales condiciones en un plazo relativamente corto. La primera opción parece preferible, puesto que de cualquier manera para alcanzar el alto nivel de calidad y de eficiencia académicas que debe pretender el proyecto no sólo se requieren grandes inversiones en último término económicas, sino, sobre todo, tiempo para la integración y maduración de experiencias y modelos propios de docencia, investigación y extensión. Y no hay abundancia de ninguno de los dos tipos de recursos en América Latina.

Por una parte, entonces, considerando la generalizada pobreza institucional del campo, los centros ya asociados a la FELAFACS donde pudiera pen-

sarse en establecer esta maestría son en realidad muy pocas: quizá no más de cinco en toda América Latina. Para determinar las posibilidades concretas, sería necesario contar con información detallada referente a sus recursos y a su proyección, así como, en cualquier caso, su disponibilidad para abrir un nuevo campo de estudio en el área de la comunicación social. Por otra parte, también en cualquier caso, el proyecto deberá plantearse, desde sus mismos fundamentos, como un proyecto interinstitucional, ya que si no es en relación con un contexto académico y no-académico muy amplio, y sobre la base de una red de articulaciones muy extensa y compacta, la maestría no alcanzaría el sustento práctico necesario para operar con éxito.

Esta condición se concreta, en último término, en un aprovechamiento muy intenso de las infraestructuras mismas de telecomunicaciones electrónicas que hoy en día están disponibles para la operación cotidiana en las universidades, como las redes de correo electrónico. Por ejemplo, son excepcionales todavía las instituciones latinoamericanas enlazadas a las redes Bitnet o Internet, recursos ya indispensables para el trabajo académico a nivel global.

En síntesis, la tercera condición para establecer una maestría latinoamericana en telecomunicaciones consiste en concentrar una gran cantidad de recursos disponibles en el conjunto de la región latinoamericana, alrededor de un equipo y un lugar de trabajo sólidamente institucionalizado y estrechamente vinculado, entre otras maneras mediante las propias telecomunicaciones, con todos los centros de interés en el área, independientemente de su ubicación geográfica.

La formación de un equipo central y una red de trabajo

Aunque por lo señalado en los incisos anteriores es evidente que la formación de un equipo central y una red de trabajo para la sustentación de una maestría latinoamericana en telecomunicaciones es una condición central, cabe especificarla un poco más, en términos de los recursos humanos-académicos que habrán de desarrollar el proyecto.

Como se desprende de la experiencia de la mayor parte de los posgrados en comunicación existentes en América Latina, la constitución de un equipo básico de académicos dedicados de tiempo completo al proyecto es indispensable, pues la operación cotidiana de las actividades de producción académica (docencia, investigación y extensión) y el aprovechamiento de las relaciones y los recursos disponibles requieren la mediación de un trabajo colectivo bien integrado y orientado a los fines específicos del proyecto, y no a intereses individuales o externos. Esta mediación debe constituirse entonces en dos dimensiones: en lo interno, como un mecanismo de organización del trabajo en términos de distribución de actividades y de sentido confluyente, y ante lo externo, como un proceso selectivo de importación y exportación de recursos y de productos, es decir como un intercambio intencionado de información con otros núcleos afines de trabajo.

La calificación académica de los miembros de tal equipo es un elemento importante, sobre todo si se trata del establecimiento de un posgrado; sin embargo, lo es más la capacidad de compartir la construcción conjunta de un proyecto y su evaluación permanente. Sin este ingrediente, cualquier proyecto académico corre el riesgo de ser desviado hacia el cumplimiento de otros intereses, distintos de los centrales del proyecto. Pueden citarse múltiples ejemplos: las desviaciones más comunes en este sentido son las concesiones a los propósitos estudiantiles, cuya pre-visión de los ejercicios profesionales, sin una mediación educativa apropiada, puede prevalecer ante exigencias formativas cuyos resultados no pueden percibirse de inmediato; otro género de desviaciones comunes es el inducido por los virtuales empleadores o los profesionales en ejercicio, que buscan imponer a la formación universitaria, nuevamente sin una mediación educativa apropiada, los patrones de operación o de contenido vigentes en la profesión. En el caso de las telecomunicaciones, en que necesariamente están implicados intereses políticos y económicos muy fuertes, no sólo locales o nacionales, este riesgo es mayor que en otras especialidades.

Este equipo central no necesita, ni puede, ser grande: de tres a cinco académicos es un número idóneo, por la facilidad de discusión y acuerdo que

supone y por la ineludible necesidad de mantener relaciones de intercambio y complementariedad con agentes externos. De otro modo, el riesgo del aislamiento y la endogamia, o bien el de la dispersión, pueden también convertirse en tendencias de desviación del proyecto.

En este sentido, y en reconocimiento a la escasez de recursos tanto financieros como humanos, es que se hace evidente la complementariedad necesaria entre el trabajo coordinador de un equipo académico central y una red de articulaciones con los agentes que, en la región latinoamericana y fuera de ella, realizan investigación y docencia y, sobre todo, los que toman decisiones y operan los sistemas de telecomunicaciones. El proyecto de maestría en telecomunicaciones para comunicadores latinoamericanos deberá concretar, como una cuarta condición, estas articulaciones en términos de un programa de investigación y un currículo consistentes entre sí y susceptibles de ocupar un lugar específico en la red.

La constitución del campo educativo de las telecomunicaciones

En algunos trabajos sobre la formación de profesionales en comunicación, Guillermo Orozco ha introducido el concepto "campo educativo", por el que

se puede entender un conjunto de prácticas interrelacionadas entre sí de acuerdo a la función que cumplen en la división del trabajo de producción, reproducción y difusión del *conocimiento*, entendido ampliamente como un conjunto de saberes y habilidades. La premisa implícita de esta comprensión es que esos saberes y habilidades son "objetivables" y [...] traducibles a planes de estudio concretos a través de los se pueden enseñar y así reproducir (Orozco, 1990: 27-28).

A partir de aquí puede establecerse un doble principio metodológico para el diseño del currículo de la maestría en telecomunicaciones en proyecto: por

una parte, la determinación, en los términos ya apuntados en el inciso referente a la construcción del objeto de conocimiento, de los marcos ético—epistemológico y teórico—metodológico que orientarán la selección de los saberes y las habilidades que la maestría deberá generar y reproducir, y, por otra parte, la detección del carácter objetivable de aquellos saberes y habilidades concretos que pueden enseñarse y la identificación de aquéllos otros (“saberes prácticos”) que sólo pueden aprenderse pero no enseñarse. Esta lógica subyacente a los proyectos educativos en general, parece ser en especial relevante para la formación de comunicadores sociales, cuyos campos educativos han sido conformados curricularmente sin una especial atención a estas “traducciones” (cfr. Prieto, 1988; Fuentes Navarro, 1991a).

Siendo las telecomunicaciones un área prácticamente no cubierta hasta ahora por los campos educativos de la comunicación social en América Latina, representa una oportunidad de reflexión y planificación curricular de enorme valor potencial no sólo para el proyecto en sí, sino para cubrir en términos más sólidos el propósito de evaluar y reorientar los estudios de comunicación en general, especialmente en el nivel de pregrado.

Por ello cabe retomar de Jesús Martín Barbero uno de los más agudos y lúcidos planteamientos sobre la problemática de la enseñanza de la comunicación:

El recorrido de estos estudios en América Latina muestra las dificultades que encuentra aún la articulación de lo abordado en la investigación con lo tematizable en la docencia, así como la lenta consolidación en propuestas curriculares de la interacción entre avance teórico y renovación profesional. De otra parte, al no estar integrado por *una* disciplina sino por un conjunto de saberes y prácticas pertenecientes a diversas disciplinas y campos, el estudio de la comunicación presenta dispersión y amalgama, especialmente visible en la relación entre ciencias sociales y adiestramientos técnicos. De ahí la tentación tecnocrática de superar esa amalgama fragmentando el estudio y especializando las prácticas por oficios siguiendo los requerimientos del mercado laboral. Pero en países como los nuestros, donde la investigación y el

trabajo teórico no tiene, salvo honrosas excepciones, espacios de desarrollo institucional fuera de las universidades, ¿dónde situar entonces la tarea de dar forma a las demandas de comunicación que vienen de la sociedad y al diseño de alternativas? (Martín Barbero, 1990b: 71).

Aplicado al proyecto de maestría en telecomunicaciones, el planteamiento de Jesús Martín permite formular algunos problemas básicos, que el diseño curricular deberá abordar y resolver específicamente: primero, la articulación investigación/docencia, ya mencionada en el inciso referente al desarrollo de una tradición de investigación, y que exige su máximo nivel en el posgrado; segundo, el abandono definitivo de la búsqueda de un enfoque disciplinario, insostenible para la formación de comunicadores en general y con razones adicionales para abordar el estudio de las telecomunicaciones; tercero, el sentido social, ético, práctico, como eje central del trabajo académico, en los términos ya apuntados en el inciso relacionado con la construcción del objeto de conocimiento.

Un enfoque transdisciplinario parece imponerse para el estudio de las telecomunicaciones. Armand y Michèle Mattelart advierten, sin embargo, el riesgo de la dilución de ciertos problemas y ciertas perspectivas:

Ya no se puede limitar la comunicación a la problemática que las sociologías de los medios han intentado configurar en el transcurso de las dos últimas décadas. El campo ha sido asediado, y lo será cada vez más, por los intereses y las preocupaciones de disciplinas portadoras de su propia concepción de la comunicación y de la información. Este tema [...] es sin duda uno de los lugares desde donde se percibe con más agudeza la creciente interpenetración de los sectores y de las disciplinas. Los problemas que se esbozan, restan vigencia a las tradicionales especializaciones entre científicos, economistas, administradores o políticos, y a las distinciones habituales entre sectores y disciplinas científicas. Hacen sospechar los nuevos desafíos que plantea el estudio de las interacciones de los sistemas complejos. Ante esta escalada de la transdisciplinariedad, la distancia epistemológica es cada vez más necesaria

[...] La cuestión no consiste, evidentemente, en poner reparos a la multiplicación de los encuentros interdisciplinares. Se trata, más bien, de determinar las posiciones desde las que se busca esta colaboración. La orientación transdisciplinar puede, en efecto, significar una huida hacia adelante, la evitación de cuestiones social y científicamente molestas, lo mismo que puede suponer un paso esencial para la fecundación de una disciplina (Mattelart y Mattelart, 1987: 224).

Al tratar sobre "la construcción de la transdisciplinariedad" en el campo, Jesús Martín Barbero plantea de manera muy similar el enfoque, aunque en un sentido más optimista, optando por la fecundación:

Transdisciplinariedad en los estudios de comunicación no significa entonces la disolución de sus objetos en los de las disciplinas sociales sino la construcción de las articulaciones —mediaciones e intertextualidades— que hacen su especificidad. Ésa que hoy ni la teoría de la información ni la semiótica, aun siendo disciplinas "fundantes" pueden pretender ya, como lo demuestran las puntas de investigación de estos últimos años en Europa y Estados Unidos, y que como en América Latina, presentan una convergencia cada día mayor con los avances de los estudios culturales [...] La expansión e interpenetración de los estudios culturales y de la comunicación no es fortuita ni ocasional. Ello responde al lugar estratégico que la comunicación ocupa tanto en los procesos de reconversión cultural que requiere la nueva etapa de modernización de nuestros países, como en la crisis que la modernidad sufre en los países centrales. No es posible comprender el escenario actual de los estudios de comunicación, y aun menos trabajar en su prospectiva, sin pensar esa encrucijada (Martín Barbero, 1992: 29-30).

Este punto es de importancia central para el diseño curricular de una maestría en telecomunicaciones para comunicadores sociales latinoamericanos, puesto que incide en la definición básica de los objetos y los métodos de estudio. Si los sistemas, procesos y prácticas telecomunicacionales imponen (así sea por razones "estratégicas") un enfoque transdisciplinario ("búsqueda de

bibridación de lo blando con lo duro, lo macro con lo micro, lo narrativo con lo explicativo” según Alejandro Piscitelli), es esencial recordar, al menos, que

La bandera inter— y transdisciplinaria ha sido levantada por distintos equipos en distintos momentos históricos, siempre con resultados por lo menos equívocos cuando no teñidos de un barniz de grandilocuencia y de una retórica combativa, rara vez a la altura de resultados socialmente atractivos y operacionalmente fecundos (Piscitelli, 1992:46).

De manera que, además de remitir nuevamente, vía metodológica, a la construcción del objeto de conocimiento, surge como una quinta condición para establecer una maestría en telecomunicaciones para comunicadores sociales latinoamericanos la articulación de prácticas, saberes y habilidades que constituya, bajo la forma de una verdadera fundación, su propio campo educativo.

Tres parámetros para el diseño curricular

La elaboración de un proyecto académico para establecer una maestría en telecomunicaciones para comunicadores sociales latinoamericanos, como puede deducirse de lo expuesto hasta aquí, exige un indispensable trabajo de preparación largo y difícil, que entre los productos concretos que deberá generar incluya obviamente un currículo. A pesar de la prevaleciente confusión entre currículo y plan de estudios, es importante recuperar un concepto amplio de currículo o diseño curricular:

Conjunto sistematizado de conceptos, objetivos, contenidos, series de asignaturas, metodologías y criterios de evaluación que definen un programa universitario y orientan la práctica educativa, la organización de los recursos pedagógicos de la institución, los procesos de enseñanza y aprendizaje y el sentido de la práctica profesional de los egresados (Fuentes Navarro, 1991a: 49).

Si bien etimológicamente *currículum* significa “camino”, y en este caso es más aplicable que en otros la analogía con la frase del poeta Antonio Machado “caminante, no hay camino: se hace camino al andar”, el diseño curricular de la maestría en preparación deberá formularse en función de, al menos, los tres siguientes parámetros:

Primero, por tratarse de una maestría, el currículo deberá garantizar la operación académica de nivel de posgrado, es decir como un proceso educativo basado no en la reproducción o la transmisión de conocimientos (saberes y habilidades), sino en la producción de síntesis críticas de conocimiento acumulado y conocimiento nuevo sobre objetos metodológicamente contruidos en proyectos de investigación concretos (teórica y empíricamente pertinentes). El objetivo del programa, en consecuencia, no puede limitarse a la capacitación de reproductores de partes del conocimiento existente o de aplicadores de modelos preconstruidos. El lugar de la investigación como estrategia de aprendizaje y de producción debe ser central. Por ello la insistencia en condensar una tradición de investigación y en conformar un equipo de trabajo con las condiciones institucionales necesarias para insertarse activamente en ella.

Una vez definida como de posgrado la viabilidad del nivel académico del programa debe pensarse en la posibilidad de acometer, de entrada, el establecimiento de un doctorado, en función de los recursos disponibles para apoyar la producción de investigación original en el campo de las telecomunicaciones. Si el acopio de recursos (humanos, financieros, temporales) fuera suficiente, sería quizá más atractivo para todos los participantes en el proyecto llevar el propósito central a su nivel máximo y establecer el posgrado en un sólido programa de investigación avanzada. Probablemente, por el lado de la demanda, la opción del doctorado pudiera ser más viable que la de una maestría.

Segundo, si se excluye un modelo reproductivo para el currículo, quedan aún varias posibilidades de orientación de la maestría: hacia la formación de investigadores, de profesores para los pregrados o de planificadores para los sistemas de telecomunicaciones. Parece ser que hasta ahora, las maestrías latinoamericanas en comunicación que han preferido una orientación más

académica que profesional, han formado más bien profesores para los pregrados. Aquí hay una importante consideración de “mercado”, que el currículo no puede ignorar: ¿qué demanda efectiva existe para posgraduados en telecomunicaciones en los diversos ámbitos laborales que se pueden prever para ellos? ¿qué tipo de formación es la adecuada para reponder a —o bien para impulsar el surgimiento de— esa demanda? ¿cuál es el mercado potencial de empleo para investigadores o planificadores y cómo hacer una oferta pertinente en él? ¿hay necesidad efectiva de profesores especializados en telecomunicaciones en las escuelas y facultades de comunicación? Para responder a preguntas fundamentales como éstas para el diseño curricular, hace falta información de la que es difícil disponer, sobre todo a escala latinoamericana.

En el mismo sentido, será necesario determinar, mediante un proceso que requiere información igualmente difícil de conseguir, los perfiles tanto de los aspirantes como de los egresados idóneos para la maestría, con la finalidad de, a partir de ellos, realizar la selección y la articulación curriculares de saberes y habilidades (objetivados y prácticos) que habrán de orientar la formación. En el caso de los aspirantes con pregrado en comunicación social (conjunto heterogéneo en sí mismo), será necesario definir los programas de preparación para la inserción en el campo de las telecomunicaciones, especialmente en cuanto a las rupturas disciplinarias requeridas para no perder la especificidad de lo comunicacional en un contexto transdisciplinario, como se ha apuntado en el inciso referente a la constitución del campo educativo de las telecomunicaciones. Y tanto para los comunicadores sociales como para los pregraduados en otras disciplinas, será necesario articular curricularmente aportes de al menos los enfoques ingenieril—tecnológico, económico—político y sociocultural sobre las telecomunicaciones.

Tercero, al considerarse el carácter latinoamericano del proyecto, surgen implicaciones curriculares básicas: será necesario combinar temas y enfoques de investigación (tanto institucionales como de los estudiantes) que, en conjunto, sean al mismo tiempo pertinentes a escalas nacional y latinoamericana. Esto significa, en principio, que el programa debe plantear tantas actividades comunes a todos los estudiantes como desarrollos particulares de

cada uno de ellos. Por ejemplo, tendrá que haber una fundamentación general de la maestría (cursos, seminarios, ejercicios para todos los estudiantes) y una producción ubicada concretamente en países, regiones o empresas particulares. Esto se resuelve, por una parte, mediante la relación entre el equipo central y la red de trabajo ya indicada en un inciso anterior, y, por otra, mediante la combinación de actividades presenciales de los estudiantes en la sede de la maestría con las actividades de campo, que la investigación empírica exige realizar en los espacios de referencia de cada proyecto. Esta opción curricular mixta (actividades presenciales y a distancia) incrementa la viabilidad del proyecto al no exigir a los estudiantes estancias mayores a un año en la sede, aunque requiere una coordinación muy eficiente para evitar la dispersión del trabajo.

Estos tres parámetros para el diseño curricular no agotan las definiciones básicas que el proyecto deberá establecer para definir su viabilidad financiera y académica, pero puede decirse que sin resolverlos el proyecto no podrá justificarse adecuadamente, por lo que en conjunto constituyen la sexta de las condiciones aquí planteadas para el establecimiento de una maestría latinoamericana en telecomunicaciones para comunicadores sociales.

Bases para un programa de trabajo

En síntesis, este documento de trabajo propone a los especialistas convocados por la UNESCO y la FELAFACS un marco de referencia para la discusión sobre la factibilidad de un proyecto de maestría en telecomunicaciones, a partir de una visión personal y de algunos elementos surgidos de las experiencias de algunos posgrados latinoamericanos en comunicación.

Como un paso previo a la elaboración de un proyecto, este documento ha pretendido exponer críticamente las condiciones que parecen imponer las circunstancias presentes a una idea ambiciosa y de alta pertinencia. Por ello se han resumido en seis las dimensiones del "problema", tratando de formular las opciones que pueden tomarse en cada una de ellas de una manera acorde con el planteamiento total. Esto no agota, por supuesto, las decisiones que un

proyecto plenamente desarrollado deberá contener. Por ello, la conclusión de la discusión tendrá que orientar, en su caso, la formulación de un programa de trabajo para elaborar el proyecto.

Este documento, en resumen, propone para ello un esquema de dimensiones, que, con excepción de la última, pueden y deben trabajarse simultáneamente:

- La construcción del objeto de conocimiento, mediante la formulación de un marco ético—epistemológico y teórico—metodológico.
- La asimilación y el impulso para condensar una tradición de investigación sobre las telecomunicaciones.
- La disposición de un entorno institucional donde se concentren y aprovechen los recursos necesarios para la operación del proyecto.
- La formación de un equipo central y una red de trabajo que concreten un programa de investigación y un currículo consistentes.
- La articulación de prácticas, saberes y habilidades que constituya el campo educativo de las telecomunicaciones.
- La resolución, mediante el diseño curricular, de los problemas concretos de nivel académico, del mercado para aspirantes y egresados y de la operación latinoamericana como base mínima de justificación del proyecto.

La opción tomada por la UNESCO y la FELAFACS, de discutir y decidir de manera colectiva el desarrollo de un proyecto de esta naturaleza, parece ser la más indicada, por lo que, en su caso, en la siguiente etapa de trabajo deberá tal vez repetir el esquema de encargar documentos de trabajo por razones prácticas.

La comunicación desarticulada

Información, significación y producción de sentido*

En estos tiempos de la globalización estructural, que acentúa la fragmentación y la heterogeneidad, y desde estos espacios universitarios en que la profesionalización trata de ajustar la reflexión a las leyes del mercado, no es por simple ocio que uno siga preguntándose por las identidades del estudio de la comunicación. Tampoco es nada más por patológico anacronismo que uno siga tratando de formular respuestas que, por su nivel de abstracción y su funcionalidad práctica, pretendan llegar a ser teóricas. Menos aún se trata de la necesidad de seguir demostrando que, al menos entre comunicadores, la comunicación, considerada como entendimiento mutuo, es empíricamente imposible.

A pesar del riesgo de que la ociosidad, el anacronismo y la necesidad negadas se impongan como condiciones insuperables del discurso pasando por encima de la intención del diálogo académico, trataré de argumentar sobre tres ejes las posibilidades de desarrollo que, desde estos tiempos y espacios, interpreto como movimientos rearticuladores de la comunicación y de su estudio académico. El propio título dado a esta exposición, "La comunicación desarticulada", implica una serie de supuestos, cada uno de ellos con una interpretación discutible, que, por no ser demostrados aquí, operan como axiomas, y que enuncio organizados sobre los tres ejes anteriores.

* Ponencia presentada en el simposio ¿Posmodernidad? El Pensamiento en el Mundo Contemporáneo, ITESO, 4 al 6 de noviembre de 1993. Publicada en Orozco, Humberto (coord.) *Cultura de la comunicación y sociedades contemporáneas* (Cuadernos del Departamento de Comunicación, 2), ITESO, Guadalajara, septiembre de 1995.

El primer eje de mi argumentación tiene que ver con la comunicación como fenómeno sociocultural básico, es decir como un proceso constitutivo genérico de la humanidad; el segundo, con la comunicación como objeto de conocimiento sistemático, es decir como algo sobre lo que se pueden racionalizar algunas certezas, y el tercero, con la comunicación como objetivo de la acción profesional, es decir como una dimensión de las prácticas socioculturales sobre la que se puede operar intencionadamente. Entre estos tres ejes, que podríamos llamar el eje de la práctica, el eje de la teoría y el eje de la profesión, respectivamente, en el campo de la comunicación no hay, para bien y para mal, una articulación conceptual y empírica fuerte, ya establecida en la historia, como parece haberlo en campos como la medicina, el derecho o la educación, y de esa condición se derivan tanto sus debilidades como sus fortalezas en la década de los noventa.

La comunicación como práctica mediadora

Por que la comunicación es un proceso constitutivo genérico de la humanidad, supone que se la conciba como una práctica mediadora, como lo ha formulado Carlos Luna:

La comunicación es una modalidad de la interacción social que consiste en la intervención intencional sobre los sistemas cognitivos y axiológicos de los actores sociales mediante la disposición de información codificada o, para decirlo con otra terminología, mediante la producción de mensajes que, en el marco de cierta comunidad cultural, aporta a la significación de la realidad. En este sentido, es una práctica social que toma como referencia a otras, e incluso a ella misma (Luna, 1991).

Tanto la codificación y el intercambio de información como el significado de la realidad en el marco de cierta comunidad cultural son condiciones necesarias pero no suficientes para el ejercicio de la acción comunicativa, que Habermas define en contraste con la acción "estratégica", la "dramatúrgica"

y la "guiada por normas" en su teoría utópicamente consensual (Habermas 1989). Pero aún sin adoptar ese esquema, la práctica de la comunicación, es decir la interacción sociocultural (material y simbólica) entre sujetos concretos, implica por definición la recurrencia por parte de los sujetos tanto a sistemas informacionales como a sistemas de significación, cuya competente mediación determina la producción y reproducción del sentido: el de las prácticas de referencia y el de la comunicación misma.

Es evidente que en los últimos años la acelerada expansión de la capacidad tecnológica de codificación y difusión informativa y la consecuente digitalización de cada vez mayores porciones de la operación cotidiana de los sujetos por una parte, y por otra la recomposición de los sistemas de interpretación del mundo, antes localizados y cada vez más globalizados en un proceso que se dice tiende a la homogeneización cultural, han cambiado radicalmente el modo hasta hace poco predominante de producción social del sentido.

Este proceso de recomposición del mundo y sus representaciones ante y desde los sujetos dista mucho de estar concluido como transición histórica y se caracteriza, más que por otra cosa, por las contradicciones multidimensionales que lo constituyen y que exacerba. Los usos y los recursos informativos se articulan cada vez con mayor complejidad a los poderes económicos, políticos y culturales, y la diversidad de sistemas cognitivos y axiológicos se ve al mismo tiempo cercada por la racionalización y la radicalización: por la reducción a una sola lógica, universal y utilitaria, y por el repliegue defensivo e intolerante a los rasgos diferenciadores de las identidades. La producción en común de sentido, mecanismo fundamental de la socialidad humana, se ve así forzada a operar instrumentalmente desde la racionalidad de poderes ejercidos a escalas globales y cada vez más impersonales o descentrados de la subjetividad, y desde la reafirmación del dominio de las particularidades locales, cerradas al intercambio más allá de ciertos límites tradicionalmente definidos, que se estrechan al verse amenazados.

Las telecomunicaciones están en el centro de este proceso, son su condición de posibilidad. Los sistemas telemáticos, síntesis de las comunicaciones

a distancia y el procesamiento automático de la información, abarcan cada vez más esferas de la actividad humana. Productos de la tecnología informacional, estos sistemas representan el mito fundacional del nuevo orden mundial, el del control sobre la interconexión total y la eficiencia como criterio al mismo tiempo cuantitativo y cualitativo. La interacción entre sujetos, cada vez más mediada por la tecnología, tiende a disolver el sentido en la objetividad: la comunicación se reduce a la actualización del sentido unilateralmente generado y difundido o, en el mejor de los casos, a la incorporación, por parte del sujeto, de las condiciones de operación del sistema, no siempre más amplias que las de su entorno.

No obstante, la posibilidad de saltos cualitativos en la interacción subjetiva para la producción de sentido sobre las prácticas socioculturales, comienza a ser real para más sujetos en mayor número de situaciones conforme avanza la tecnología y las condiciones de su operación por el sujeto rebasan las disponibles al margen de ese sistema. Los ejemplos actuales son múltiples y la adaptación cultural es sorprendente en muchos de ellos. Si es correcta la imagen de la transición, habrá que imaginar sus límites: qué tipo de interacciones comunicativas no podrán ser mediatizadas tecnológicamente en el futuro inmediato, así sea por razones económicas, sentimentales o de cualquier otro género, en términos del sentido más pleno de la existencia.

La teoría de la comunicación como articulación sociocultural

El pensamiento contemporáneo parece dividido entre el cinismo tecnocrático y el no menos cínico pesimismo crítico. Las elaboraciones utópicas semejan estar perdiendo nuevamente el lugar que, después del renacimiento, recuperaron en el siglo XIX como proyecciones de la viabilidad futura de la vigencia sociocultural concreta de ciertos valores. La modernidad, en crisis en los países "avanzados" y "al alcance de la mano" en el resto del mundo, sintetiza lo que fueron sus promesas movilizadoras en las pesadas, conflictivas y cada vez más inhabitables concentraciones urbanas.

En las ciencias sociales el pensamiento teórico se declara en crisis. Miles de páginas se han escrito en los últimos años para analizar y ejemplificar los argumentos que, desde todas las posiciones imaginables, explican la ruptura, el desmoronamiento de los paradigmas supuestamente vigentes en el estudio social en las décadas pasadas. Así, a la crisis, a la transformación brusca de los fenómenos objeto de estudio de las ciencias sociales, se superpone la crisis de los sistemas conceptuales sobre los que se basaban las explicaciones, que nunca fueron suficientemente satisfactorias, del devenir sociocultural.

Es probable que para las tres principales disciplinas sociales orientadas al estudio del comportamiento: la antropología, la sociología y la psicología, la "crisis de paradigmas" tenga referentes bien definidos. La historia, la economía y la ciencia política, también ciencias sociales pero organizadas de otra manera, parecen escaparse de este modelo de análisis epistemológico. Será porque, institucionalizadas en Estados Unidos bajo ciertas condiciones, a las tres primeras se les asignó el conocimiento de los tres niveles fundamentales de la existencia sociocultural: la cultura, lo simbólico y lo exótico a la antropología; la estructura, la institucionalidad y la acción social a la sociología; la subjetividad, la inteligencia y la interacción a la psicología, y se les reconoció la propiedad de ciertos métodos: el trabajo de campo y la observación etnográfica a la antropología; la encuesta y el estudio de caso a la sociología; el experimento y las pruebas de medición individual a la psicología. Esta división de territorios y de métodos, universalizada, pareció corresponder al patrón de desarrollo y práctica científica de las ciencias naturales, aquellas que Kuhn hipotetizó organizadas "normalmente" alrededor de "paradigmas" (Kuhn, 1962).

Si el concepto de "paradigma", proveniente de la historia de las ciencias, es estrictamente aplicable a las ciencias sociales o no, es objeto de debate hace más tres décadas. El propio Kuhn se inclinaba por la negativa. Pero incluso en la opción positiva, es claro que se trataría de paradigmas en un sentido analógico, no literal, y en todo caso, que la crisis podría ser tanto la que llevara a una rearticulación como la que desembocara en una revolución. En la opción extrema, se trataría de la ruptura del progreso acumulativo del co-

nocimiento con base en paradigmas, simultánea o sucesivamente adoptados por una comunidad de practicantes, lo cual puede ser muy bien lo que sucede en ciertas áreas de las ciencias sociales.

De hecho, los intentos más recientes de elaborar una nueva teoría social prescinden en lo posible de la división disciplinaria. Así se constata en la obra de Habermas y en la de Luhmann; también en la teoría de la estructuración de Anthony Giddens, para quien el término "teoría social" incluye asuntos que conciernen a todas las ciencias sociales, como "la naturaleza de la acción humana y el ente actuante; cómo debe conceptualizarse la interacción y su relación con las instituciones; y la captación de las connotaciones prácticas del análisis social" (1984: XVI-XVII). En la teoría de Giddens, la "dualidad de la estructura", por la que se reconoce que los esquemas interpretativos incluyen esquemas ya interpretados por los actores sociales, relaciona tres grandes estructuras institucionales de la sociedad: las de significación, dominación y legitimación, con tres modelos de interacción: la comunicación, el poder y la sanción, respectivamente, por medio de las modalidades o mediaciones de los esquemas interpretativos, los medios y las normas.

La comunicación del significado, como los demás aspectos de la contextualidad de la acción, no debe verse meramente como algo que sucede *en* el tiempo-espacio. Los agentes incorporan rutinariamente rasgos temporales y espaciales de los encuentros en los procesos de constitución del significado. La comunicación, como un elemento general de la interacción, es un concepto más inclusivo que el intento comunicativo (o sea, lo que un actor quiere decir o hacer). Hay, otra vez, dos formas de reduccionismo que deben evitarse aquí. Algunos filósofos han tratado de derivar teorías generales del significado o de la comunicación de los intentos comunicativos; otros, en contraste, han supuesto que el intento comunicativo es cuando mucho marginal a la constitución de las cualidades significativas de la acción, estando gobernado el "significado" por el ordenamiento estructural de los sistemas de signos. En la teoría de la estructuración, sin embargo, éstos son considerados como de inte-

rés e importancia equivalentes, aspectos de una dualidad más que de un dualismo mutuamente excluyente (Giddens, 1984: 30-31).

Puesto que “las estructuras de significación deben captarse siempre en articulación con la dominación y la legitimación” (Giddens, 1984: 31), el estudio de la comunicación en la teoría de la estructuración de Giddens no puede ni desmaterizarla ni deshistorizarla, aislándola de la práctica del poder y de la moralidad. Más allá de los “funcionalismos—estructuralismos—marxismos” o de los “informacionismos—semioticismos—alternativismos” que pudieran haberse confundido con una teoría sociocultural de la comunicación antes de que los respectivos paradigmas de referencia reconocieran sus crisis, formulaciones como la de Giddens, obviamente sólo mencionada de manera tangencial aquí, permiten suponer una posibilidad en extremo promisorio de comprensión sistemática de la comunicación, que parece mucho más propicia para articular su estudio con el de las demás dimensiones y procesos transversales de las prácticas socioculturales.

Porque la comunicación, como la educación y la administración entre otras, no es un tipo de práctica correspondiente a un nivel de la realidad sociocultural, sino una variable constitutiva de todos los niveles, un mecanismo de interacción transversalmente presente en todas las prácticas (Paisley, 1984: 5-7). La institucionalización de la comunicación como carrera universitaria y como campo disciplinario de investigación, desde Estados Unidos, ha dificultado por siempre la articulación teórica, en especial con respecto a la teoría de la información, pero extendible más allá de ella, como lo argumenta Peters:

El imperativo institucional de crear una disciplina particular en una época cuando los asuntos de comunicación eran prácticamente universales en la vida universitaria significó que las ideas de la teoría de la información tuvieran que ser distinguidas del campo en sí, para establecer el engramado propio. En suma, la teoría se usó casi exclusivamente para propósitos de legiti-

mación y sus "ideas interesantes" fueron ignoradas. El destino de la teoría de la información es una lección sobre los compromisos que se hallan en el periodo formativo del campo: negociar alcance teórico por territorio académico. Durante el tiempo en que hubo amplia teorización interdisciplinaria sobre la comunicación, el campo se distinguió de esa teorización y se otorgó a sí mismo una designación institucional. El único uso que tuvo la teoría de la información en el campo fue el de un escudo de armas académico (Peters, 1988: 314-315).

La propuesta de Peters es "dar sustancia, vía la teoría, a los conceptos centrales del campo", definir "lo comunicativo" y "propiciar una anarquía en los conceptos centrales, libre de toda intromisión institucional, e insistir en la vitalidad intelectual de tal anarquía. Todo vale, se diría, con tal de que sea de alta calidad" (Peters, 1988: 316). Esta alusión a Feyerabend (1975) y su anarquismo metodológico, que advertía entre otras cosas que "la proliferación de teorías es beneficiosa para la ciencia, mientras que la uniformidad debilita su poder crítico", merece un análisis más detallado de la institucionalización cognoscitiva y organizacional del estudio de la comunicación, que aquí sólo podemos sugerir pero que permite entre otras cosas relacionar su desarrollo en Norteamérica y Europa con el que se da en Latinoamérica y México.

La mediación profesional de la comunicación

La experiencia, más que la historia, de las escuelas de comunicación en México y América Latina se resume en el reto nunca superado de la anticipación al desarrollo de la comunicación social, en especial la encauzada utilizando los medios de difusión masiva, que siendo sólo un pequeño sector de los objetos de estudio construibles como pertinentes socioprofesionalmente, han sido los priorizados casi en exclusiva, a veces por la intromisión de intereses extracadémicos en las universidades, a veces por falta de previsión histórica y la

mayor parte de las veces por la incapacidad de compensar con trabajo intelectual socialmente comprometido estas y otras determinaciones.

En medio de esta crisis, de esta transición histórica y de esta transformación necesaria del pensamiento, me atrevo a repetir lo afirmado en la celebración del XXV aniversario de la Escuela de Ciencias de la Comunicación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO): que el futuro de nuestro futuro depende esencialmente del resguardo y el reforzamiento del carácter universitario de nuestro trabajo, que no sólo tiene a la comunicación como objeto de estudio sino como instrumento y vehículo fundamental. De la comunicación universitaria presente depende el futuro del estudio de la comunicación. Y para calificar esa comunicación presente, para evaluarla y orientarla, tenemos hoy sin duda mejores recursos que en el pasado, a pesar de todo lo que hemos perdido. Pero tenemos también mayores obstáculos que superar que en cualquier otro tiempo, comenzando por los que nos hemos autoimpuesto, como si no fueran suficientes los que provienen del entorno y de la historia.

En una de sus muy lúcidas reflexiones sobre la comunicación y su campo académico en América Latina, Jesús Martín Barbero formuló el reto de la transformación de los comunicadores, desde las escuelas universitarias, de intermediarios a mediadores:

El comunicador que conocemos *vive de* la división entre emisores y receptores, productores y consumidores, creadores y públicos. División que con frecuencia es asumida como si ella formara parte de la "naturaleza de la cultura" y no de la división social y la lógica del mercado. A partir de ese presupuesto el comunicador define su función de intermediario consistente en establecer relaciones entre actores o ámbitos que se afirman separados [...] El intermediario se instala en la división social, y en lugar de trabajar por disolver las barreras que alzan y refuerzan las múltiples formas de la exclusión sociocultural, defiende su oficio: el de establecer una comunicación que man-

tenga a cada cual en su posición, una comunicación en la que los creadores no vayan a perder su distancia y el público su pasividad. Porque de lo contrario el que peligra es él. Paradójico oficio el de un "comunicador" al que la lógica mercantil acaba convirtiendo en su mejor cómplice, al reducir su tarea a la de empaquetador de productos culturales o lubricador de los circuitos del mercado.

De donde parte el trabajo del *mediador* en la cultura es de hacer explícita la relación entre diferencia cultural y desigualdad social. No de la reducción de la diferencia a desigualdad, sino de la imposibilidad de pensarlas completamente por separado en nuestra sociedad. Ubicado en esa perspectiva, el comunicador descubre que la difusión de una obra o la comprensión del sentido de una práctica no tiene como únicos límites la densidad o complejidad del texto sino la *situación de lectura*, y la imbricación en ella de factores sociales no puramente culturales. Asumir esa perspectiva no va en modo alguno en detrimento de la especificidad de la información o del trabajo cultural, es más bien asumir que esa especificidad no está hecha sólo de diferencias formales sino también de *referencias a los mundos de vida y a los modos de uso* (Martín Barbero, 1990a: 13-14).

En muchos sentidos, la propuesta de Martín Barbero es utópica, pero se pueden citar algunas aproximaciones empíricas a su práctica. La comunicación como interacción libre de determinaciones entre sujetos sociales que participen igualitaria, consciente y responsablemente en la construcción de un consenso, de un sentido común en un entorno que tiende precisamente hacia el sentido opuesto, es un no-lugar, una utopía. Pero es un modelo ideal de enorme potencial práctico para entender y para usar críticamente la comunicación y sus recursos. Descubrir en otros y desarrollar en uno mismo esa capacidad es lo que da sentido universitario al estudio de la comunicación y a su ejercicio profesional.

Me parece entonces, como lo he venido diciendo en distintas ocasiones, que el comunicador cuyo futuro tiene futuro es el que en el presente desarrolla su capacidad de dominar el lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir para

ubicarse en el entorno sociocultural; que desarrolla su capacidad de controlar la información, sus códigos y canales de producción y circulación social; que desarrolla su capacidad de *relacionar los medios con los fines*, es decir, de vincular necesidades y satisfactores de comunicación mediante el uso apropiado de los recursos disponibles, y que desarrolla su capacidad para operar educativamente la comunicación, o en otras palabras, para hacer participar a los sujetos sociales, consciente e intencionadamente, en la transformación de sus condiciones concretas de existencia mediante la apropiación crítica de sus prácticas por la vía de la comunicación. Y ése es también, precisamente, el modelo que creo que debe guiar la formación universitaria de quienes habrán de ejercer la comunicación como profesionales en la sociedad del futuro próximo.

Diez propuestas para una estrategia latinoamericana de investigación de la comunicación*

La pregunta que sirve como título de este panel, "La investigación latinoamericana de la comunicación ¿cómo recuperar la década perdida?" es interesante y provocativa, pues implica una consideración tanto del pasado reciente como del futuro próximo en nuestro campo. Y no lo es menos por suponer que existe una investigación latinoamericana de la comunicación, que no es lo mismo que la investigación de la comunicación en América Latina.

Atrae mucho la implicación de que los años ochenta fueron una década perdida para la investigación en nuestro campo, así como lo fueron para la economía regional, aunque no tanto para la política y la cultura.

Tratando de centrarme en la coyuntura académica por la que atravesamos, intentaré resumir en diez puntos las conclusiones que desde mi enfoque surgen de una recuperación histórica de la investigación latinoamericana sobre la comunicación y las perspectivas con las que pueden enfrentarse los retos que nos imponen las transformaciones económicas, políticas y culturales globales en proceso. Finalmente lo que busco es proponer algunas acciones prácticas con las que podamos impulsar estratégicamente el desarrollo del campo en los años noventa, y no hay un foro más adecuado para hacerlo que este Primer Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación convocado por la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC).

* Ponencia presentada en el panel "La investigación latinoamericana de la comunicación: ¿cómo recuperar la década perdida?", en el Primer Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación, ALAIIC, Embu Guaçu, São Paulo, 13-16 de agosto de 1992. Publicada en Marques de Melo, José (coord.) *Comunicación latinoamericana: desafíos de la investigación para el siglo XXI*, ALAIIC, São Paulo, 1992.

Documentación académica

Comienzo por un aspecto básico, infraestructural de la investigación: los sistemas y servicios de documentación que, a pesar de ser reconocidos por todos como un apoyo de importancia fundamental, no se han extendido ni desarrollado lo suficiente en nuestro campo. No podemos ignorar, por supuesto, los valiosos aportes del Centro de Documentación del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), los esfuerzos pioneros de Luis Ramiro Beltrán y José Marques de Melo, los centros de documentación del Instituto para América Latina (IPAL) en Lima, de la Intercom en São Paulo o el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC) en Guadalajara, o el proyecto de la ALAIC que a principios de los años ochenta promovió la sistematización de la documentación sobre comunicación en Perú, Colombia, Chile, Brasil, Argentina, México y Bolivia.

Sin embargo, es claro que estos esfuerzos han quedado muy aislados y que, en todo caso, han demostrado ser insuficientes; también me parece indudable que no se ha extendido, sobre todo en las escuelas de comunicación, la cultura de la revisión bibliográfica y documental amplia y precisa como base para elaborar proyectos de investigación. Hay aquí un verdadero círculo vicioso: los investigadores no demandan servicios de apoyo documental cuando no tienen acceso fácil y directo a los centros, y éstos no crecen, entre otras razones, por falta de evidencias sobre su utilidad.

Si se concibieran los centros de documentación como sistemas de comunicación y apoyo académico más que como simples archivos, poco menos que muertos, de materiales impresos de todo género, y se lograra interconectar con eficiencia sus recursos, probablemente podría romperse el círculo vicioso del escaso uso y la mínima pertinencia de los servicios para los investigadores. Más que los problemas logísticos, técnicos o financieros, sin duda presentes, considero fundamental el problema cultural o educativo, incluso tan sólo informativo, que impide un uso más extendido e intenso de los recursos y servicios documentales disponibles en Latinoamérica.

Hay esfuerzos en marcha encaminados a fortalecer, o a establecer por primera vez, los vínculos continentales necesarios para crear una red latinoamericana de centros de documentación en comunicación, que merecen ser multiplicados y apoyados. Gracias a iniciativas de expertos españoles, la representación regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el IPAL, la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), la ALAIC y otros, y por supuesto a la disponibilidad de tecnologías nuevas como la memoria digital en discos compactos que desde México ha impulsado la Universidad de Colima, el proyecto de la red es perfectamente viable a corto plazo. Pero lo más importante seguirá siendo, como siempre, el uso productivo de estos sistemas y la alimentación continua de materiales por parte de los investigadores, profesores y estudiantes de comunicación en América Latina.

Infraestructuras tecnológicas

Cada vez está menos justificado el aislamiento de los esfuerzos académicos latinoamericanos y la incomunicación entre instituciones o personas con propósitos similares o complementarios, por la ineficiencia o el costo del correo o el teléfono. Sin desconocer las grandes disparidades que persisten o aun se incrementan, ni el problema de los costos, es evidente que la disponibilidad de nuevas infraestructuras tecnológicas para usos académicos ha crecido notablemente en los últimos años, al grado de que el fax o la microcomputadora son ya instrumentos de uso común. Asimismo pronto se extenderán a la mayor parte de las instituciones las redes de correo electrónico y otras innovaciones que hace no muchos años parecían inaccesibles para nosotros.

En esto también hay dos direcciones deseables de los usos para la investigación de la comunicación y su desarrollo en América Latina: una, fundamental, para interconectarnos con fluidez y eficiencia nosotros mismos y poder así fomentar la cooperación, hasta ahora relativamente incipiente por las distancias, y otra, estratégica, para compartir no sólo nuestros productos, sino nuestros procesos de investigación, con los colegas de otras regiones, de una

manera mucho más “equilibrada” que hasta ahora. Hay ya muchos indicios del interés que la producción latinoamericana suscita en investigadores de los países llamados desarrollados, donde evidentemente lo nuestro se conoce muy poco, entre otras razones porque muy pocos latinoamericanos publican en inglés.

Independientemente de los viajes y las publicaciones, que han sido los principales medios de contacto y difusión de nuestro trabajo dentro y fuera de América Latina, la posibilidad de intercambio cotidiano aprovechando las nuevas infraestructuras interactivas en la producción de las investigaciones, deberá ser un recurso cada vez más utilizado también para dar a conocer de manera integral la investigación latinoamericana y no sólo la investigación que se hace en América Latina, siguiendo todavía modelos importados.

Organizaciones académicas

Para nadie es un secreto, y menos en la ALAIC, lo difícil que resulta establecer y mantener operando una asociación, nacional o internacional, de investigadores de la comunicación. Pero es indudable que las posibilidades de desarrollo para el campo tienen en la institucionalización un requisito esencial, de manera que puede considerarse a las organizaciones académicas también como una infraestructura para la investigación. El aislamiento de los esfuerzos académicos, así sean individuales, institucionales, nacionales o continentales, es y será cada vez más insostenible. Los grandes impulsos latinoamericanos de los años setenta tuvieron una infinidad de obstáculos que superar en los ochenta y la reconstitución de ALAIC debe continuarse, revitalizando las asociaciones nacionales de investigadores de la comunicación de América Latina.

Sobre esa base, pero también tomándola como apoyo, la colaboración con organizaciones afines, comenzando por la más cercana, la FELAFACS, podrá reforzar la estructura comunitaria regional sin la cual el desarrollo académico—científico (y político—social) de la investigación latinoamericana de la comunicación seguirá siendo frenado por los viejos y los nuevos retos y

límites presentes en los noventa. Hay suficientes pruebas tanto de lo que la cooperación colectiva hace posible como de lo que perjudica el aislamiento o, más aún, la competencia entre facciones por los mismos objetos.

En estos tres aspectos, que considero infraestructurales: la documentación, las tecnologías y las organizaciones, hay mucho trabajo que hacer aún, pero las estrategias de desarrollo remiten sobre todo a los usos, al empleo más eficiente de los recursos ya disponibles y a su extensión en los términos más amplios que sea posible. La investigación latinoamericana de la comunicación seguirá dependiendo fundamentalmente, en este sentido, de la voluntad, el ingenio y la solidaridad de sus propios productores.

Circulación de publicaciones

Para que la colaboración y la interrelación de procesos de investigación sean posibles, y la investigación latinoamericana de la comunicación refuerce su propia identidad, hay diversos "frentes" sobre los que es necesario trabajar. Uno de ellos es el muy grave problema de la circulación de publicaciones, sobre todo las que contienen productos de investigación. Siempre ha parecido en extremo paradójico que, habiendo más de 100 mil estudiantes de comunicación en América Latina, además de algunos miles adicionales de profesores y varios cientos de investigadores, no pueda establecerse un sistema comercial eficiente de distribución de publicaciones que llegue al menos a una décima parte de ese enorme mercado potencial. Por un lado, la producción de libros sobre comunicación es apreciable, sobre todo en Brasil, México, Argentina y últimamente Colombia, aun sin contar las traducciones o la amplísima producción española. Pero por otro lado, independientemente de los costos, esa producción es difícil de conseguir fuera de tres o cuatro de las grandes ciudades latinoamericanas. Los intentos de solución a este problema han abundado (el más reciente de ellos es quizá el de la FELAFACS con sus propios libros) y esfuerzos imaginativos no han faltado (como el de *Opción* desde México), pero la situación evidentemente está muy lejos de ser satisfactoria.

Algo similar o quizá peor sucede con las revistas. A través de la continua expansión de la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura se puede apreciar el número de publicaciones editadas en nuestros países más o menos regularmente y la alta calidad académica de algunas de ellas, pero si para los propios integrantes de la Red es difícil el intercambio, sobre la circulación de las revistas es muy poco lo que puede considerarse avanzado. No es nada fácil encontrar las colecciones de *Chasquí* o *Comunicación y Cultura*, que tanto hicieron en los años setenta y principios de los ochenta para concentrar las investigaciones y las tendencias de la más profunda raíz latinoamericana en el estudio de la comunicación. En los últimos años, destaca *Diálogo de la Comunicación* por la alta calidad de su contenido y el apoyo de la FELAFACS y la Fundación Konrad Adenauer para su circulación, aun así insuficiente.

Cada uno de los editores de las revistas participantes en el encuentro iberoamericano programado en este mismo congreso podrá señalar con detalle sus estrategias y dificultades de circulación; como lector, usuario y eventual colaborador de algunas de ellas, sólo puedo ahora resumir la convicción compartida con muchos colegas de que una revista académica de comunicación que con su contenido y su circulación cubra América Latina, es una condición estructural indispensable para el desarrollo de nuestro campo que sólo la auténtica colaboración colectiva podrá hacer posible.

Identidad socioprofesional

Los modelos clásicos de constitución y operación cotidiana de una comunidad científica o, mejor aún, de un "colegio invisible", en especial los formados por investigadores de los países desarrollados en las ciencias naturales, son básicamente redes de comunicación, formal e informal, cooperativa y competitiva, entre sujetos que comparten los mismos intereses intelectuales, la misma formación y orientación científica, los mismos sistemas de información y algo de lo que no son siempre plenamente conscientes quienes in-

vestigan a estas comunidades: las mismas o muy similares condiciones institucionales y socioculturales de trabajo; en otras palabras, un estatus o identidad socioprofesional bien definido y establecido.

Cuando se intenta analizar la estructura de tales redes de comunicación entre investigadores latinoamericanos de la comunicación, surgen inmediatamente las contrastantes evidencias: las disparidades y divergencias de intereses intelectuales, competencia científica, acceso a la información y otros recursos no menos indispensables, pero sobre todo, las diversidades de identidad socioprofesional de los investigadores. Por supuesto, no se trata de comparar ingenuamente comunidades científicas estructuradas en y por condiciones socioculturales desiguales ni de transponer patrones paradigmáticos de las ciencias "duras" a un campo, como el de la comunicación, inmaduro y volátil en todas partes; de lo que se trata es de reconocer los factores determinantes de su dinámica propia, en sus propios entornos y en relación con sus propios propósitos, implícitos y explícitos, compartidos y divergentes; en una palabra, su propia crisis.

Porque es evidente que lo que hace 20 años comenzó a emerger como la investigación latinoamericana de la comunicación, con fuertes y muy sólidos afanes críticos, no puede ahora simplemente hacer el recuento de sus fracasos y frustraciones, ni tan sólo ignorar las transformaciones de los referentes empíricos de sus utopías básicas. Desde hace diez años hemos conocido análisis autocríticos tan notables como los de Héctor Schmucler, Armand y Michèle Mattelart, Rafael Roncagliolo, Oswaldo Capriles, José Marques de Melo y Jesús Martín Barbero, por mencionar sólo algunos. Sin embargo, todos ellos atienden insuficientemente un aspecto que me parece central: la autorreflexión comunitaria sobre la identidad socioprofesional de los investigadores de la comunicación, que ante las condiciones y los desafíos de los noventa, permita reafirmar los compromisos esenciales y reformular las estrategias para renovar y fortalecer los aportes que como investigadores profesionales de la comunicación nuestras sociedades nos requieren en esta compleja coyuntura de posguerra fría y prelibre comercio.

Debate académico

Hace algunos años, los investigadores de la región reconocían como los principales pioneros e impulsores de la investigación latinoamericana de la comunicación a Armand Mattelart, Antonio Pasquali, Luis Ramiro Beltrán, Eliseo Verón y Paulo Freire. Aunque ahora sería interesante renovar la encuesta y muy probablemente ampliar la lista de los investigadores más influyentes, puede subrayarse una característica que comparten los aportes de estos cinco proyectos, tan distintos en tantos aspectos: su carácter crítico y polémico. No creo que nadie haya considerado nunca como definitiva e indiscutible alguna de las riquísimas contribuciones de Mattelart, Pasquali, Beltrán, Verón o Freire a nuestro campo de estudio. Por el contrario, el debate suscitado por sus obras es una de sus herencias más vigentes y formativas.

Por otro lado, tampoco debe ser experiencia desconocida para nadie el dogmatismo con que otros aportes han sido asimilados en determinadas épocas y lugares, estableciéndose certezas cerradas cuyas únicas posibilidades eran o la aceptación incondicional o el derrumbe, rechazo u olvido total. El vivir de modas importadas, incuestionables a corto plazo, ha sido uno de nuestros principales defectos académicos, inseparable de la debilidad estructural de la comunidad —muchas veces disfrazada de militancia política o científica— y de la ausencia de profundidad teórica.

Una de las prioridades actuales de los investigadores latinoamericanos de la comunicación debe ser la ruptura de las tradicionales posiciones autodefensivas mediante el estímulo al debate académico, cuyos alcances y límites están muy lejanos de nuestra práctica actual. Es necesario recuperar de nuestros pioneros la seguridad y la visión crítica del debate, de la discusión abierta, sin la cual el aprendizaje y el avance son casi imposibles. No es fácil hacerlo, aun con la mejor voluntad, como sucedió por ejemplo el año pasado en el seminario sobre Comunicación y Ciencias Sociales con que la FELAFACS celebró su décimo aniversario, o en tantos otros foros en que o las contribuciones no se tocan unas a las otras, o en vez de discutir ideas se confrontan posiciones, ambiciones, formas o, simplemente, sentimientos personales.

Además de la tan arraigada cultura autoritaria que compartimos los latinoamericanos, encuentro dos obstáculos por superar para aprender, como comunidad, a debatir académicamente: por un lado, la dispersión y la debilidad teóricas de nuestras investigaciones y enseñanzas, sobre lo cual abundaré más adelante; por otro lado, la fragilidad de la mayor parte de las posiciones desde donde realizamos nuestro trabajo, sobre lo cual me parece que hay poca conciencia. La identidad socioprofesional antes mencionada es el aspecto, digamos convertido en *habitus*, de una estructura social a la que hoy se exige que sea moderna y productiva, pero además no cueste ni cuestione. Puesto que, con pocas excepciones, la investigación de la comunicación se hace desde las universidades y éstas, públicas y privadas, están siendo obligadas a redefinir sus vínculos concretos con las sociedades en que se insertan, ¿dónde sino ahí situar “la tarea de dar forma a las demandas de comunicación que vienen de la sociedad y el diseño de alternativas”?, como ha planteado Jesús Martín. Pero para ello, y al hacerlo fortalecer al mismo tiempo la posición de los investigadores en el interior de sus propias instituciones, el debate académico abierto y extenso puede ser una condición incluso para la supervivencia del campo.

Inter- y multidisciplinaridad

Una de las manifestaciones más claras de la debilidad teórica del campo de la comunicación, especialmente en Latinoamérica, es la confusión reinante, desde hace muchos años, con respecto a la especificidad disciplinaria y sus relaciones con otras especialidades de las ciencias sociales. A pesar del “reinado” por un tiempo del comunicacionismo y de los incontables esfuerzos por definir los límites de la disciplina como ciencia —o conjunto de ciencias— autónoma para fines sobre todo de enseñanza, hoy se puede llegar a sostener la hipótesis de que, paradójicamente, la difícil y nunca consolidada constitución disciplinaria del estudio de la comunicación, que tantas desventajas le ha acarreado, es la condición de posibilidad de su nuevo desarrollo dentro del proceso de una nueva síntesis para las ciencias sociales. El no ha-

ber tenido nunca la posibilidad, en América Latina, de convertirse en una "ciencia normal", como diría Kuhn, es decir, de haber puesto su desarrollo en torno a uno o varios paradigmas, es precisamente lo que ahora hace posible la "movilidad" necesaria para seguir persiguiendo su objeto y generando socialmente sentido sobre la producción social de sentido.

De hecho, parece evidente que una de las principales fuentes de la desarticulación múltiple que sufre nuestro campo puede ubicarse en el perdurable afán de autonomizar el estudio de la comunicación con respecto a las ciencias sociales. La lucha por conquistar un espacio epistémico e institucional propio para la disciplina, muy justificable en cuanto a la ruptura de dependencias teóricas, metodológicas y profesionales, tuvo y sigue teniendo la nefasta consecuencia de o bien reducir el estudio de la comunicación a una dimensión instrumental, o bien de alimentar la pretensión de construir —independientemente de cualquier consideración del entorno sociocultural— una imposible ciencia autocontenida y universal. Esta pretensión, por supuesto, afectó menos a la investigación que a la formación universitaria, ya que los actores de la primera han sido, hasta hace muy poco, mayoritariamente formados en las más diversas disciplinas y, en los casos de los más rigurosos al menos, la propia práctica les dio los elementos de reajuste necesarios, recurso que no tienen tan fácil a la mano los operadores de la formación profesional.

Algunos de los trabajos de Jesús Martín Barbero y de otros líderes de la investigación latinoamericana de la comunicación indican cómo es que en la investigación ha ido quedando superada la constricción disciplinaria, que no ha sido tan fácil de erradicar de las escuelas, y sugieren enfoques concretos para ensanchar las vías inter-, multi- y hasta transdisciplinarias adecuadas para generar conocimiento sobre la comunicación. Creo que estos caminos deben ser transitados, no obstante, con el cuidado epistemológico necesario para no perder las especificidades de la producción en común de sentido dentro del análisis de las prácticas socioculturales, como también ha sucedido muchas veces, manifestando de nuevo la debilidad teórica del campo.

Investigación socialmente articulada

La búsqueda de la eficacia inmediata de la investigación para transformar las prácticas y hasta las estructuras sociales latinoamericanas ha sido al mismo tiempo su principal impulsor y su obstáculo más difícil de superar, en lo que se resume como la instrumentalización conceptual de la comunicación. Los problemas, anhelos y demandas sociales de comunicación han sido tan urgentes en Latinoamérica, y el compromiso sociopolítico de los académicos ha predominado tanto en la práctica, que la consolidación teórico-metodológica que podría haber sentado las bases más sólidas para la pretensión de eficacia y utilidad social ha debido posponerse una y otra vez. Sea por atender las necesidades de expansión de la industria cultural, o sobre todo por denunciarla e intentar contrarrestarla, la investigación latinoamericana de la comunicación ha perdido muchas oportunidades de hacer avanzar la comprensión sistemática de los fenómenos que investiga, aun con el objetivo final de instrumentalizar el conocimiento.

A pesar de haberse apoyado más que nada en demandas inmediatas de diversos actores y sectores sociales, hegemónicos, subalternos o marginales, y de haber sostenido proyectos de indudable valor, eficacia y pertinencia ética, ni la generación de conocimiento concreto y su sistematización teórica por una parte, ni la reproducción y extensión de los aprendizajes y los avances prácticos alcanzados pueden considerarse suficientes ni satisfactorios en América Latina. Es necesario continuar la revisión crítica de las complejas y variadas articulaciones —conscientes e inconscientes— que las prácticas de investigación han sostenido con prácticas sociales más amplias, y seguir buscando las concreciones locales, regionales, nacionales e internacionales más productivas tanto para la academia como para los agentes sociales involucrados. Sobre todo por las transformaciones que la ola neoliberal pretende inducir, e inevitablemente induce, en las sociedades latinoamericanas, la racionalización de los esfuerzos críticos es un imperativo ineludible.

Renovación metodológica

Quizá en un exceso de optimismo, algunos hemos visto emerger recientemente vigorosos procesos de renovación metodológica en la investigación latinoamericana de la comunicación. Hemos visto, por una parte, el desarrollo práctico de ingeniosos procedimientos de aproximación a la complejidad sociocultural de las prácticas de comunicación, y por otra parte, la conciencia crítica de múltiples reformulaciones conceptuales, muy enraizadas ética y políticamente y al mismo tiempo comprometidas de manera estricta con el rigor que se espera de la investigación científica. Creemos que aunque está muy lejos la pretensión de contar con modelos globales y universales, los aportes metodológicos que se han estado probando y desarrollando podrán irse constituyendo en las herramientas que las prácticas de investigación en el campo necesitan para ser cada vez más internamente consistentes y externamente pertinentes. Como dimensión articuladora del conocimiento teórico y la acción concreta, la metodología se está convirtiendo, por suerte, en una prioridad del trabajo académico en comunicación.

La competencia metodológica, que ha sido una de las principales debilidades estructurales del campo, como lo señaló en 1976 Luis Ramiro Beltrán en su clásico recuento de la "investigación con anteojeras", se manifiesta en los proyectos y procesos particulares de investigación, pero se integra y explica sólo a nivel colectivo. El hecho de que los investigadores más competentes expongan y discutan los diseños y recursos metodológicos que utilizan y que estas propuestas puedan ser probadas y desarrolladas una y otra vez concretamente por otros investigadores, es una señal muy alentadora de las posibilidades de consolidación del campo, que es urgente reforzar y extender.

El papel de los posgrados

Una deliberada consecuencia de todo lo expuesto hasta aquí es la consideración del papel —actual y posible— de los posgrados latinoamericanos en

comunicación en cuanto al desarrollo estratégico de la investigación. Hay una tendencia, bien apoyada por argumentos de mercado y de organización institucional, a orientar los pocos posgrados operantes en comunicación hacia la habilitación profesional, objetivo muy bien justificado y necesario con urgencia, aunque no a costas, nuevamente, de la formación de investigadores y, más aún, del desarrollo de la investigación básica. Contra esa tendencia quisiera argumentar, señalando cómo creo que pueden apoyarse, y hacerlos confluír en los posgrados, los nueve puntos que he propuesto para una estrategia latinoamericana de desarrollo de la investigación de la comunicación.

Muchos de los posgrados han nacido a partir del modelo escolarizado de la formación profesional de comunicadores y han tenido, en consecuencia, a la investigación más como un proyecto problemático que como un insumo básico. De esa manera es muy difícil pensar en centros de excelencia académica que merezcan el nombre de posgrados, por lo que invertir la relación y constituir verdaderos programas de investigación sobre los cuales puedan formarse nuevos investigadores es una condición esencial. Sobre esa base, con uno o varios programas de investigación bien definidos y el personal capaz de desarrollarlos, los posgrados pueden plantearse como talleres de investigación en donde los investigadores se formen investigando, bajo la dirección y asesoría de personal académico de carrera, pero con la responsabilidad completa de realizar proyectos concretos. Ya en 1985, en su diagnóstico sobre la enseñanza de la comunicación en América Latina, la FELAFACS hacía precisiones importantes sobre el papel que deberían jugar los posgrados en cuanto a la investigación y el desarrollo teórico y su relación con los pregrados. En esa dirección es relativamente poco lo que se ha avanzado, aunque sigue pareciendo la orientación pertinente.

Un posgrado organizado como taller de investigación, cuyo trabajo cubra las actividades de documentación y difusión, articuladas con la propia investigación y la docencia; que mantenga relaciones con las organizaciones académicas y aproveche recursos tecnológicos avanzados, donde se reflexione sobre las prácticas de investigación, la identidad de los investigadores y la

articulación social de los proyectos, se ejerciten la interdisciplinaridad y la innovación metodológica, podría constituirse en un núcleo de desarrollo para el campo que, interconectado con otros del mismo género y con los centros, asociaciones e instituciones no docentes, podría apoyar sustancialmente el trabajo latinoamericano sobre la comunicación requerido en los años noventa. Así, independientemente de que los ochenta hayan sido o no una "década perdida", los noventa pudieran ser ganados.

Investigación y utopía de la comunicación*

En 1969, diez años antes de que se fundara la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC), John McHale publicó en Nueva York un libro intitulado *El futuro del futuro* (McHale, 1969). Es uno de los mejores ejemplos que conozco de esa “futurología humanística” con que algunos intelectuales norteamericanos del tiempo de los *bippies* enfrentaron el cambio sociocultural inducido por la explosión de la tecnología en las comunicaciones. Me gusta citar una especie de aforismo que McHale utiliza como organizador de su discurso, y no resisto la tentación de hacerlo nuevamente hoy:

El futuro del pasado está en el futuro.

El futuro del presente está en el pasado.

El futuro del futuro está en el presente.

Una interpretación, porque admite varias, de esta peculiar concepción de la historia la resume el propio McHale en una frase:

Al asumir un futuro, el hombre hace soportable su presente y significativo su pasado; pasados, presentes y futuros alternativos se entretejen en la anticipación y predicción de sus futuras acciones (McHale, 1969).

Siguiendo ese sentido quisiera proponer para la discusión una breve reflexión sobre la historia de la investigación de la comunicación en México, el futuro de cuyo futuro está en nuestro presente.

* Participación en el panel “La investigación de la comunicación en México”, en el seminario Investigación de la Comunicación, Medios y Coyuntura, realizado para conmemorar el XV Aniversario de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC), Coyacán, 26 de mayo de 1994.

Aunque podría apoyarme en los resultados todavía parciales de diversos análisis en que he estado trabajando los últimos años sobre el campo académico de la comunicación y sus "habitantes" en México, considero más pertinente presentar esta reflexión en un tono más bien especulativo e informal, confiando en que pueda estimular algunas resonancias de sentido. Después de todo, me consta que los ingredientes fundacionales utópicos de este campo siguen siendo los principales articuladores del sentido de la mayor parte de las prácticas de los investigadores de la comunicación.

Dado que "el futuro del presente está en el pasado", puesto que vivimos lo que fue proyectado antes, de acuerdo con opciones que quizá ya no sean las vigentes pero que han marcado la dirección en que nos hemos movido, creo que conviene revisar antes que nada los orígenes del estudio académico de la comunicación, que en todo caso no llegan aún al medio siglo en México. Me refiero a las tres "fundaciones" de la carrera de comunicación, que ha sido el entorno más inmediato de la investigación académica. Aunque muy diferentes entre sí, en los tres modelos fundacionales hay ingredientes utópicos.

En distintas ocasiones he expresado mi hipótesis de que en México y América Latina han predominado sucesivamente tres "modelos fundacionales" para la formación de comunicadores, que de diversas maneras articulan en el currículo los saberes recortados históricamente como pertinentes en función de diversos perfiles y diversas determinaciones socioprofesionales. Cada uno de estos modelos, a su vez, ha configurado de distintas maneras el núcleo operante de la comunicación como disciplina académica, sin que, no obstante, ninguno de ellos haya logrado la consistencia suficiente para legitimarse ni profesional ni universitariamente. De hecho, puede considerarse que en la actualidad, y desde hace quizá 15 años, los planes de estudio responden más a una yuxtaposición cada vez más confusa de elementos de los tres modelos, con énfasis diversos según las instituciones, pero sin una articulación claramente definida ni cognoscitiva ni socialmente. Ésa que sería la manifestación central de la desarticulación múltiple que caracteriza a nuestro campo académico, además de referirse a la formación de profesionales de la

comunicación, tiene también que ver con la investigación en la medida en que su práctica ha estado subordinada a la docencia.

El modelo de la *formación de periodistas*, originado en los años cincuenta, el más antiguo y más fuertemente arraigado en las escuelas, a pesar de su tradicional enfoque técnico y pragmático, tiene como uno de sus elementos constitutivos el propósito de la incidencia político-social a través de la conformación de la opinión pública, donde tanto la indagación sistemática como la ética profesional tienen la mayor importancia. Los operadores de la información social utópicamente previstos por este modelo habrían de ejercer nada menos que su autoridad moral como el "cuarto poder" de la democracia moderna, dando a conocer objetivamente los hechos y orientando responsablemente su interpretación. Subyace a este modelo una noción de la comunicación como difusión y por tanto un énfasis en la producción de mensajes. También, la necesidad del competente manejo de las relaciones entre estructuras y coyunturas, para intervenir de manera oportuna en éstas desde aquéllas. En otras palabras, saber *quién dice qué a quién por qué canal con qué efectos*. Los valores utópicos son, sobre todo, los de la honestidad, la oportunidad y la lucidez de quien ejerce el poder de interpretar los hechos sociales en una sociedad liberal.

El segundo modelo, originado en los años sesenta, concibe al *comunicador como intelectual* desde una perspectiva humanística, subordina la habilitación técnica a la cultura "encarnada" en sujetos capaces de impulsar, a través de los medios de difusión, la transformación de la dinámica sociocultural conforme a marcos axiológicos bien definidos y enfatiza, sobre todo, un manejo competente y responsable de los contenidos y de los medios como lenguajes, de acuerdo con la autoridad intelectual del creador, que no operador de los mensajes. La utopía del discernimiento filosófico y existencial como base de la práctica de los comunicadores remite a una teoría de la comunicación y a una ética social mucho más amplias y complejas que las correspondientes a los operadores de la difusión masiva, por lo que la comunicación humana se descubre también, como ámbito profesional y como "objeto" de investigación o ambos al mismo tiempo, en casi cualquier relación o

institución social. De ahí que haya que tener la disposición a "saber de todo", a "usar" las disciplinas y saberes más diversos, integrados por los fines: la prevalencia de valores humanos universales como la justicia, la verdad, la libertad, la belleza, la solidaridad o la creatividad, y a investigar la comunicación desde la complejidad creciente de la cultura, amenazada por el materialismo consumista.

Finalmente, el modelo del *comunicólogo como científico social*, originado en los años setenta, tiende prácticamente a abandonar la formación instrumental y la habilitación profesional por enfatizar la "construcción de totalidades" desde los niveles teóricos y epistemológicos más abstractos, y desde una perspectiva crítica no sólo de las prácticas comunicacionales y las estructuras sociales sino de los propios saberes del campo. La utopía de la emergencia de una comunicación social que funcione contrahegemónicamente, supone la capacidad de develar el carácter ideológico no sólo de los mensajes sino de los sistemas o aparatos en su totalidad, instrumentos de dominación que es necesario liberar. La investigación de la comunicación tiene así propósitos más precisos que nunca, pero casi ningún medio (metodológico, técnico y financiero) para realizarse. De cualquier manera, denunciar la situación y descubrir a quienes detentan el poder económico y político de las industrias culturales y a sus cómplices, es no sólo una obligación moral sino una condición de cientificidad de la utópica praxis revolucionaria del comunicólogo.

Más allá de algunos casos notables de desarrollo de este modelo, llevado a su extremo más radical en unas cuantas universidades durante una época relativamente corta, hay un conjunto de rasgos muy generalizados asociados a él. Uno es el teoricismo y su reacción inmediata: el practicismo, es decir la oposición maniquea entre la teoría —que llegó a ser reducida acríticamente a unos cuantos dogmas consagrados— y la práctica —que a su vez se llegó a reducir, también acríticamente, a la reproducción de algunos estereotipos de los medios masivos. La formación universitaria del estudiante de comunicación se llegó a plantear, si acaso, como una opción básica entre estas dos reducciones, obviamente irreconciliables.

Pero otra de las consecuencias asociadas a este modelo ha sido, paradójicamente, la desvinculación entre las prácticas universitarias y la reproducción de la comunidad de investigadores, entre otras razones porque los productos de la investigación crítica latinoamericana, que tuvieron su centro de gravedad en México entre la segunda mitad de los años setenta y la primera de los ochenta y tematizaron el imperialismo cultural, las políticas nacionales de comunicación, el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación, la comunicación alternativa y el impacto de las nuevas tecnologías, fueron, en muchos casos, incorporados en las escuelas a los contenidos teóricos, y por ende, desvinculados de la acción profesional y, lo que es más grave, del desarrollo de las más elementales competencias metodológicas, es decir de la práctica, que quedó fuera de los horizontes académicos predominantes.

La crisis sucesiva de los tres "modelos fundacionales", que aquí casi reduzco a caricaturas, y simultánea de sus mezclas más o menos confusas en las escuelas de comunicación, ha sido evidente y generalizada desde mediados de los años ochenta y no se ha resuelto, ni se podrá resolver al menos mientras el crecimiento anárquico y la dispersión institucional de las licenciaturas continúen. Si cada uno de los modelos fundacionales propuso y comenzó a concretar un proyecto universitario con identidad y sentido propio, los tres con profundos y extensos ingredientes utópicos, su evolución y yuxtaposición tendió a diluir en los ochenta la viabilidad y vigencia de la licenciatura en comunicación como proyecto académico para derivar más bien en un lugar común, en una inercia, sujeta cada vez más, exclusivamente, a las leyes del mercado: demanda y oferta de un título, más que de un proyecto, de un estereotipo ambiguo, más que de una opción vital. No quisiera por ahora hablar de las maestrías.

Quizá en los años ochenta se haya fundado el cuarto modelo: el del *burócrata de la comunicación*, no en el sentido del tipo de empleo que esté destinado a ocupar, sino en cuanto al desplazamiento del sujeto por la función anónimamente prescrita; del proyecto utópico de transformar la sociedad por

el afán de insertarse lo más eficiente y despersonalizadamente posible a la maquinaria global, muy compleja, de la comunicación como ingeniería social, que, como la literatura nos ha enseñado, es una antiutopía, no un no-lugar hacia el que haya que caminar, sino un camino que ha desembocado en ninguna parte. Últimamente he escuchado desarrollos brillantes de ideas como éstas de colegas como Héctor Schmucler, Eduardo Andi6n y Jesús Galindo, que no puedo aqu4 más que referir de paso pero que recomiendo mucho como est4mulos a la reflexi6n y la discusi6n.

Por ahora mi inter6s se centra en argumentar que esa crisis de los modelos fundacionales y su salida por las v4as tecnoburocráticas en que confluyen el neoliberalismo y el posmodernismo, tienden a implantar como n6cleo del campo acad6mico de la comunicaci6n el conformismo y a declarar obsoletos los ingredientes ut6picos de los tres modelos fundacionales, de los cuales surgimos la mayor parte de los investigadores de la comunicaci6n. Y dado que dentro de un modelo burocrático la investigaci6n, al menos como la hemos entendido, no tiene sentido, el proyecto de la investigaci6n acad6mica de la comunicaci6n que hemos desarrollado se ha convertido, especulo, en una *utopía generacional*, cuyo futuro debemos reformular quienes la compartimos.

Me parece muy claro que se ha formado en M6xico una comunidad acad6mica de investigadores de la comunicaci6n, que hay que calificar como desapercibida m4s que porque pase inadvertida, porque est4 desprovista de lo necesario para alcanzar sus prop6sitos. Los an4lisis que he estado haciendo en los 6ltimos a6os me han convencido de que, aunque no nos demos plena cuenta de ello, compartimos en mucho la misma visi6n de la pr4ctica de la investigaci6n acad6mica de la comunicaci6n, independientemente de las muy diferentes culturas institucionales en donde nos hayamos formado y a las que estamos adscritos como acad6micos. Mi hip6tesis es que, perteneciendo a esta generaci6n post-68, con una edad de m4s o menos 40 a6os, hemos formado un n6cleo de confluencia de algunos elementos de los tres modelos fundacionales del campo, entre los que encuentro como com6n denominador su car4cter ut6pico.

¿No es la AMIC, en su constitución en 1979 y en su supervivencia 15 años después, una evidencia de ese afán colectivo por institucionalizar un proyecto académico y político de cambio social mediante la investigación de la comunicación? ¿No es esta misma reunión conmemorativa una manifestación más de la vigencia que para nosotros tiene ese proyecto a pesar de que hasta en nuestras universidades nos presionan la burocratización y el conformismo intelectual? ¿Por qué, a pesar de los pesares, insistimos en seguir trabajando, aprendiendo y proponiendo sobre la investigación de la comunicación? Es evidente que la utopía sigue teniendo sentido.

Pensando en que "el futuro del futuro está en el presente" y que podemos diseñar hoy lo que nos abrirá el horizonte y nos moverá mañana, concluyo esta reflexión con tres propuestas: primero, seguir procurando el acercamiento y la identificación mutuos sobre la base de la crítica y la autocrítica más respetuosas y desprejuiciadas, es decir académicas, lo cual debería ser la prioridad de la AMIC. Las pugnas y descalificaciones interpersonales e interinstitucionales de otros tiempos, según muchos de nosotros, deben dejarse atrás por estériles y ser sustituidas por el debate abierto y la colaboración.

Segundo, trabajar colectivamente en la reformulación de las bases metodológicas de nuestros estudios como prioridad, independientemente de los objetos, los temas y los enfoques que abordemos, las modas en que militemos, o los puntos que ganemos o perdamos con nuestra producción. También, aparte de los problemas, enormes, de la docencia en las licenciaturas y maestrías en comunicación.

Y tercero, rescatar de nuestra experiencia colectiva e individual los elementos críticos y utópicos que, en comunidad, refuercen el sentido de las prácticas de la investigación de la comunicación como proyecto académico con futuro.

El CONEICC 1976-1996: historia del futuro*

El Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC) fue fundado, se ha desarrollado y refrenda su proyección como una asociación civil constituida por universitarios. Por ello su vocación y su misión primarias han sido configurar un espacio abierto a la pluralidad y al diálogo, y su divisa el respeto a las diferencias y la construcción de consensos, nunca de uniformidades. No podría ser de otra manera, tratándose de un Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación. No deberían entenderse de otro modo los muchos puntos de contacto, de amistad y de confluencia que hoy nos unen, sino como manifestaciones de esa voluntad colectiva de llenar de sentido el espacio interinstitucional e interpersonal que es el Consejo.

La Cuadragésima Asamblea, reunida en Veracruz en octubre de 1995, encargó a una comisión proponer las bases para celebrar, durante 1996, el vigésimo aniversario del CONEICC. En cumplimiento de ese encargo, organizamos este panel con quienes en esas dos décadas hemos tenido la responsabilidad de presidir el Consejo. Pero no quisimos instalarnos sólo en los recuerdos, sino en una dimensión histórica más rica: la que incluye a los tiempos presentes y futuros en relación con los pasados, la que incorpora integralmente a los sujetos en el centro de los procesos que nos identifican y nos mantienen trabajando juntos. Por eso elegimos como título para este panel: "Historia del futuro".

* Participación en el panel de ex presidentes del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), al conmemorar el XX aniversario de su fundación, el 14 de marzo de 1996, en la Universidad Iberoamericana-Santa Fe, México.

Partimos de que cuando comenzaron a reunirse los responsables de las escuelas de comunicación en México para explorar si podrían hacer juntos algo que favoreciera a todos, el universo de los estudios universitarios en el campo abarcaba apenas a dos decenas de instituciones. En todas, aun en las pioneras entre estas pioneras, la carrera era todavía una novedad y una aventura: se hablaba de la "carrera del futuro" y el tema era el futuro de la carrera. El CONEICC nació, a mediados de 1976, en ese contexto, que ahora nos puede parecer tan distante como ajeno. Por ello, 20 años después, pasados los días futuros entonces imaginados y delineados, se impone una reflexión sobre los orígenes y sobre los trayectos, sobre las continuidades y los cambios, los avances y los retos aún vigentes: sobre la identidad y la crisis de esa "carrera del futuro" que es hoy, ya, una de las diez más pobladas en el país y, además, la de mayor tasa de crecimiento entre esas diez.

Mi propuesta es hacer un esfuerzo colectivo para recuperar críticamente el pasado, pero no sólo para asimilarlo y añorarlo en la identidad presente del CONEICC, sino sobre todo para re-conocerlo e imaginar desde él nuevamente el futuro. ¿Cómo podrán ser el CONEICC y la carrera de comunicación en 2016, dentro de 20 años? Ofrezco algunos elementos que quizá puedan servir para formular más adecuadamente esta reflexión, provenientes de mi trabajo sobre nuestro campo.

A lo largo de los años me he formulado como hipótesis que el estudio académico de la comunicación en México y América Latina tiene tres orígenes: tres proyectos fundacionales, que hoy se encuentran mezclados, en diversas proporciones y con distintos estilos, en las escuelas, que hace buen tiempo que son más de 100 en el país. El primero, y el más reconocible todavía, es el que desde los años cincuenta busca la formación de periodistas, de difusores sociales de la información e influenciadores de la opinión pública. El segundo, quizá el que ha animado con mayor fuerza la historia del CONEICC, es el que desde los años sesenta pretende formar intelectuales en el sentido humanístico: hombres cultos, transformadores de la significación social. El tercero, tan utópico como los otros dos, es el que desde los años setenta se orienta a la forma-

ción de científicos sociales, develadores de las determinaciones de la comunicación social e impulsores de su cambio mediante estrategias de democratización. Entonces, ¿ciencias de la comunicación es una carrera técnica superior (como la administración), humanística (como la filosofía) o científico-social (como la sociología)? Obviamente comparte mucho de todo eso y otras cosas más, pero, como sucede con muchas otras carreras, cada vez queda menos clara su identidad.

Es un hecho que la carrera de comunicación está articulada con muchas profesiones, cada vez más distantes entre sí: por las escuelas de comunicación han pasado periodistas, publicistas, productores audiovisuales, administradores y estrategias de medios, escritores, comunicadores organizacionales, astrólogos, publirrelacionistas, artistas, investigadores, diseñadores, promotores populares, funcionarios, profesores, creativos, charlatanes, amas de casa, empresarios, etcétera. Con apoyo en datos empíricos más o menos exhaustivos, la diversificación profesional es obvia y, casi en todos sentidos, un rasgo muy positivo. Pero, ¿podemos, hoy, seguir hablando en singular de “la carrera de comunicación”? ¿Lo podremos seguir haciendo dentro de 20 años? ¿Será tiempo de reasumir lo que significa la forma plural “ciencias de la comunicación”? ¿Qué podrá incluirse bajo el término “ciencias” (o “ciencias y técnicas”, si se quiere)? ¿Cuál es el común denominador de todas las figuras profesionales que hoy, si acaso, se presentan como “especialidades” en las escuelas? ¿En qué punto la diversidad se convierte en fragmentación?

El CONEICC ha sido, sin duda, desde hace 20 años, un espacio de diálogo y colaboración ejemplar, pero ¿podrá seguir conteniendo y articulando la creciente diversidad de referentes que hoy constituyen el campo? Yo creo que sí, que podrá seguir siendo un espacio de universitarios y que es cada vez más necesario que lo sea, precisamente por esa diversidad. Pero ¿cómo deberá reorganizarse, reconstituirse, reformular su misión para los próximos diez o 20 años? ¿Cuáles son los futuros que podemos imaginar, y comenzar a construir, hoy, para el CONEICC y para las carreras de comunicación? En todas partes hay ideas, y en todas partes hay trabajo que poner en común. Cada uno de los

participantes en este panel tiene una perspectiva privilegiada sobre la historia del Consejo, y su disposición a compartirla y proyectarla al futuro los reúne a todos aquí.

Como ex presidente del Consejo, me toca ocupar por ahora una posición intermedia en este conjunto de respetadísimos académicos de la comunicación y muy queridos amigos: Jesús María Cortina, Guillermo Michel, Ángel Sáiz y Cristina Romo, ellos fueron responsables de presidir el CONEICC antes que yo, y Beatriz Solís, Luis Núñez, Jorge Calles y Carlos Luna, después. Por supuesto, esa posición intermedia no me pone en el centro de nada, aunque sí me anima a presentar una breve versión de la historia del Consejo que cada uno podrá desmentir, corregir y completar. Como miembro a título personal desde hace muchos años, me represento sólo a mí mismo; aunque como coordinador de documentación creo que es mi función también sintetizar las interpretaciones de nuestra historia.

Un proyecto de investigación largo y complejo sobre la constitución del campo académico de la comunicación en México,¹ me llevó a revisar la historia del CONEICC, lo cual a su vez me hizo releer actas y documentos, realizar entrevistas y elaborar cuadros estadísticos y cronográficos. En el conjunto del trabajo, todos estos datos tuvieron que ser interpretados y relacionados con los nueve procesos de estructuración del campo que postulé para considerar factores desde macroestructurales hasta subjetivos, y las distintas maneras en que se han ido conjugando a lo largo del tiempo.

En este trabajo dividí la historia del CONEICC en tres etapas: a la primera, que va de 1976 a 1982, la caractericé como "de conformación"; a la segunda, entre 1982 y 1988, "de expansión y consolidación", y a la tercera, de 1988 a la fecha, "de desconcentración e impersonalización". Cada una de estas etapas, como se ve, incluye el periodo de tres comités coordinadores, y aunque se distinguen énfasis y situaciones, se detectan también constantes, que trato de resumir aquí.

¹ Se trata de *La emergencia de un campo académico: continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México*, tesis de doctorado en ciencias sociales, publicada por el ITESO y la Universidad de Guadalajara en 1998.

La etapa “de conformación” comenzó de hecho antes de la fundación. En 1975 había ya 20 escuelas de comunicación en el país, 12 de las cuales no existían cinco años antes. Esta primera “explosión” y la perspectiva de su inmediata continuación, preocuparon a varios de los directores de las escuelas pioneras, y la iniciativa de reunirlos surgió de Ángel Sáiz. Con motivo del III Seminario de Comunicación organizado por la Universidad Anáhuac en marzo de aquel año, se realizó una primera reunión, en que se presentaron los planes de estudio de varias escuelas y se discutió la posibilidad de formar una asociación nacional. En los 13 meses siguientes, los directores se reunieron otras cuatro veces y concretaron los primeros intercambios de información sobre los proyectos académicos de cada institución, los supuestos de base y los problemas de operación que enfrentaba cada una. Con esto se fue creando, al mismo tiempo, un ambiente de confianza mutua y de cordialidad entre los participantes, factor que los fundadores han enfatizado siempre como fundamental.

Así, desde entonces, se acordó que “la tendencia a la votación debemos eliminarla en lo posible y operar más a niveles de consenso”. Ante el aislamiento de las instituciones, los estereotipos que las separaban mutuamente, la presencia muy fuerte de pugnas por establecer la primacía de algunas versiones sobre cómo debía ser la carrera y de tensiones personales e institucionales muy intensas, los fundadores impulsaron, pragmáticamente, una “filosofía del acercamiento” que quedó plasmada en el carácter de consejo y no de asociación, y en los objetivos que, con ligeras modificaciones, siguen vigentes.

El 28 de abril de 1976 el acta constitutiva del CONEICC la firmaron representantes de 14 instituciones: el Colegio de Posgraduados de Chapingo, la Universidad Anáhuac, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, la Universidad de Monterrey, la Universidad del Bajío, la Universidad del Tepeyac, la Universidad Iberoamericana, la Universidad Veracruzana, el Instituto Superior Autónomo de Occidente (hoy Universidad del Valle de Atemejac), el Instituto Superior de Ciencia y

Tecnología de la Laguna, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, la Escuela de Periodismo Carlos Septién García y la Universidad Latinoamericana. A esas instituciones y sus representantes es a quienes se considera fundadores.

Para presidir el primer comité coordinador, la Asamblea eligió como secretario ejecutivo a Jesús María Cortina. Con esta misma denominación, en 1978 la responsabilidad recayó en Guillermo Michel, y ya con el apelativo de presidente, Ángel Sáiz fue elegido en 1980, cada uno acompañado por un comité coordinador de ocho plazas. En los tres estuvo presente Josep Rota y en dos Luis Núñez, Cristina Romo, Guillermo Michel, Rubén Jara, Ángel Sáiz y Horacio Guajardo. Entre pocas instituciones y personas, era de esperarse una alta concentración tanto en las elecciones como en el trabajo, y también por ello, una muy fuerte personalización del proyecto. Cada uno de los fundadores, y quienes nos fuimos incorporando al Consejo en esos primeros años, recordará cómo se expresaban las pugnas entre escuelas y entre personas, y cómo finalmente se iban resolviendo en términos de una identidad común y una voluntad compartida de hacer que el CONEICC tuviera futuro. Los pleitos fueron muchos y fuertes; pero las diferencias atenuaron poco a poco en torno a un mismo espíritu de trabajo, muy propio del modelo humanista en comunicación.

Cuando Guillermo Michel entregó a Ángel Sáiz la estafeta, en el tormentoso 1980, dijo entre otras cosas que "el CONEICC no será más grande de lo que nosotros mismos seamos, pues su grandeza dependerá en gran medida de la suma de esfuerzos individuales orientados hacia la consecución de metas comunes". Con esta idea puede ilustrarse el carácter fuertemente personalizado del impulso generador del CONEICC como organismo de coordinación académica interinstitucional. La aparente paradoja que esto implica, queda sin embargo despejada al analizar cómo, paulatinamente, la conformación del Consejo se complicó e institucionalizó, durante su segunda etapa histórica, caracterizada por el crecimiento, entre 1982 y 1988, cuando Cristina Romo, Raúl Fuentes y Beatriz Solís ocupamos sucesivamente la presidencia.

Al comenzar esta etapa de expansión y consolidación, el CONEICC estaba constituido por 20 instituciones y seis miembros a título personal. Seis años después, eran ya 37 los miembros institucionales y cuatro los activos a título personal. Aunque hubo un mayor número de instituciones privadas que de públicas entre los nuevos miembros, las más representativas de éstas últimas, si es que no estaban ya, se incorporaron. El Comité Coordinador tuvo que crecer: en 1984 se eligió por primera vez un vicepresidente, que fue Horacio Guajardo, y en 1986 de dos vocales se pasó a cuatro. Pero el rasgo más importante de la consolidación del Consejo es el inicio, en esta segunda etapa, de la celebración de encuentros nacionales, de publicaciones propias y de los premios nacionales de tesis, tres actividades fundamentales del CONEICC que ahora pueden parecer rutinarias pero que exigieron que el aprendizaje colectivo madurara para poderse sostener.

La "carrera del futuro" se convirtió en la moda universitaria de los ochenta. Y los estudiantes se contaron ya, como si nada, por decenas de miles en el país. Más y más instituciones educativas, de todo tipo y carácter, se aprestaron a atender, por todas partes, la demanda de estudios de comunicación. Y el campo, ahora sí, creció explosivamente. En el CONEICC comenzamos a contar las escuelas como X número, "más las que se acumulen esta semana". El futuro de "la carrera del futuro", más allá de las bromas, se comenzó a ver con más preocupación que optimismo. Y la preocupación tenía bases muy serias: por un lado, el país estaba en crisis y a ella le dedicamos nuestro cuarto encuentro, en 1986. Por otro lado, como lo vimos en el quinto encuentro, dos años después, las profesiones del comunicador presentaban un panorama crecientemente confuso. Pero creo que el motivo principal de preocupación por el futuro de la carrera era y sigue siendo el insuficiente número de buenos profesores para sostener la calidad de la formación de tantos estudiantes en tantas escuelas.

Los académicos no se forman en serie, ni rápido. Quienes nos incorporamos al campo como profesores de planta en los años setenta, muchos sin alguna experiencia que no fuera la universitaria y muchos sin siquiera título

de licenciatura, aprovechamos la gran expansión del mercado académico nacional en esos años y tuvimos que aprender a ser docentes sobre la marcha. Comparadas con las actuales, las condiciones eran buenas para trabajar, y como había cada vez más que hacer, hubo poca dedicación a consolidar nuestra profesionalización académica. Algunos, con 15 o 20 años de experiencia académica, apenas ahora nos sometemos al muy productivo suplicio de cursar un doctorado. Pero aunque nunca sea tarde, somos realmente muy pocos los que lo hemos podido hacer. No creo que nadie hubiera imaginado en los años setenta que en los noventa buena parte de los autores de la bibliografía mexicana que está a disposición de los estudiantes de comunicación, hayan vuelto a ser, al mismo tiempo, estudiantes.

En pocas palabras, en los años ochenta el campo de la comunicación se complicó enormemente y los retos para el CONEICC se multiplicaron. Sin embargo, creo, como lo dije en mi informe final como presidente, hace diez años, que el CONEICC fue capaz desde entonces de demostrarse a sí mismo "que un espacio de diálogo y trabajo en común puede ser muy provechoso para instituciones públicas y privadas, grandes y pequeñas, antiguas y recientes, de la capital y del resto del país" y cómo esa consolidación del funcionamiento interno facilitó la proyección externa del Consejo, primero hacia los miembros no representantes de las propias instituciones, y después hacia otras instancias nacionales y latinoamericanas.

Pero la concentración en algunas instituciones y personas, que había caracterizado al CONEICC en su primera etapa, continuó en la segunda. Cristina Romo, Beatriz Solís y yo participamos en los tres comités coordinadores de esta época, y Ángel Sáiz, Luis Núñez, Carlos Luna, Javier Esteinou y Pablo Casares en dos. El grupo en el que se había apoyado la coordinación del trabajo creció, pero no en la misma proporción que el Consejo. Por este crecimiento el CONEICC pudo pasar, a partir de 1988, a una nueva etapa de desarrollo, que caracterizo como de desconcentración e impersonalización de la organización toda, es decir, a su institucionalización definitiva.

En estos últimos ocho años, el Consejo ha incorporado a muchos nuevos actores individuales e institucionales, ha multiplicado sus líneas de trabajo, ha desarrollado nuevas lógicas y atendido intereses que antes se manifestaban más débilmente. Durante estos años, en que el periodo para el que se eligen comités coordinadores pasó a ser de tres años en vez de dos, el Consejo se ha enfrentado a la construcción de un nuevo consenso básico, pues han cambiado tanto los referentes internos como los externos. En cuanto a lo primero, baste reconocer que el promedio de participantes en las primeras cinco asambleas del CONEICC fue de 21, y en las cinco más recientes de 62. Es obvia la mayor dificultad para establecer y mantener un ambiente de amistad personalizante ahora que hace 15 años. Pero habría que considerar que, según el Estatuto y el número actual de miembros, en una asamblea ordinaria del CONEICC podrían llegar a participar 184 personas. En cuanto a los cambios externos, llevaría mucho tiempo analizar aquí las radicales transformaciones sufridas tanto por los sistemas y prácticas sociales de comunicación como por las universidades mexicanas entre la crisis de 1982 y la actual.

Los comités coordinadores presididos por Luis Núñez, Jorge Calles y Carlos Luna incluyeron ya 13 puestos de elección, entre ellos las cinco vocalías regionales con que el CONEICC ha avanzado en el aspecto institucional de su desconcentración. En cuanto a las personas, son Nohora Espinosa y Edelmira García quienes han participado en estos tres comités coordinadores, que han incluido representantes de 21 distintas instituciones y sólo a mí como miembro a título personal.

Cuando caracterizo a esta etapa como de "impersonalización", por supuesto no quiero decir que los aportes de las personas hayan dejado de ser determinantes, sino que la concentración en unos cuantos individuos e instituciones, tan valiosa, ha sido disuelta en una expresión no sólo mucho más plural y representativa del campo, sino que también ha distribuido entre más sujetos la carga de trabajo y de responsabilidad que implica coordinar las actividades del CONEICC. Y eso no sólo es muy sano, sino que es una caracte-

rística distintiva de aquello en lo que se ha convertido el CONEICC: en la principal institución mediadora de la dinámica de constitución del campo académico de la comunicación en México, de la cual es tanto producto como agente impulsor, y escenario privilegiado de las relaciones interinstitucionales y cada vez más de las interpersonales.

Coincido plenamente con Carlos Luna en que "lejos de ser un obstáculo, la complejidad y la diversidad constituyen nuestro valor más importante" y en que "como organismo intermedio, el CONEICC no tiene otro sentido que el de apoyar el desarrollo y la cualificación de sus miembros en sus tareas académicas y, a través de ello y de sus gestiones de representación, contribuir al establecimiento de la comunicación, en su sentido pleno, como esquema y modelo de la interacción humana y social". La imagen de un futuro burocratizado y, ahora sí, despersonalizado para el CONEICC y para la carrera de comunicación me parece aterradora, pero no por eso menos probable. El sentido utópico que fundó nuestro campo, en sus tres vertientes originales, no hay duda de que sigue vivo y actuante, pero si no se renueva y actualiza va a acabar por ser una mera terquedad minoritaria. Por eso quisiera pensar en el futuro por el que hay que trabajar y hacer que algunos de los miles de jóvenes habitantes del campo compartan como proyecto. Por eso quisiera imaginar el CONEICC de dentro de 20 años, en su doble papel de institución mediadora y espacio de impulso a la calidad académica y humana de la comunicación social.

Creo que en el centro de la imagen que me puedo representar ahora sigue estando el mismo ingrediente de apertura a la confluencia que ha cultivado el CONEICC durante 20 años. Sin ese centro, lo que me imagine podrá ser otra cosa, pero no el CONEICC. Y más allá, quiero pensar en tres dimensiones distintas, pero articuladas alrededor de ese centro: una es una dimensión profesional de la comunicación, que esté cada vez menos definida por puestos de trabajo o sectores especializados y cada vez más por un modo específico de resolver necesidades concretas; otra es una dimensión educativa de la formación universitaria de comunicadores que esté cada vez menos obsesionada

por los contenidos y cada vez más orientada al desarrollo de la capacidad de aprender creativa y responsablemente; la tercera es una dimensión académica de la comunicación, que esté cada vez menos ocupada en describir y discutir instituciones particulares y cada vez más calificada para elaborar explicaciones teóricas y modelos metodológicos lógicamente consistentes y éticamente pertinentes.

Como un relativamente viejo miembro del CONEICC, confío de verdad en que las asambleas de este año sean ocasiones aprovechadas al máximo para llenar el espacio del Consejo con prácticas de reflexión y de asimilación de la historia (pasado/presente/futuro) de aquellos muchos factores que nos han mantenido juntos, conscientes de la diversidad y más allá de las diferencias. Por ello, creo que también hay mucho que celebrar.

Reflexiones personales sobre el sentido de cerrar una tesis*

Con profundo agradecimiento comparezco ante las comunidades académica, afectiva y profesional a las que pertenezco y me someto a un examen —cuyo sentido ritual respeto y aprecio mucho— que me permitirá recibir el grado de doctor. A diferencia de la tesis (Fuentes Navarro, 1998), lo que he escrito para leer en esta ocasión es un discurso deliberadamente subjetivo, aunque formal, y por ello adopto el título simplista de “Reflexiones personales sobre el sentido de cerrar una tesis”. Debido a mi, en apariencia incorregible tendencia a pensar en tríadas, por lo cual quizá debería estar adscrito a ese departamento académico que dirige Umberto Eco, el de Tripodología Felina, especializado en la búsqueda de los tres pies del gato, divido mi exposición en tres partes, que se refieren a lo que hay antes, durante y después de la tesis, respectivamente.

Antecedentes y ubicación del proyecto

Según los resultados del Censo de 1990, 11.6% de la población mexicana mayor de 18 años tenía algún grado de educación superior, y menos de 1% estudios de posgrado. En mi grupo de edad (35–39 años entonces), estas proporciones subían un poco: 12.2% y 1.4%, con una no sorpresiva ventaja de dos a uno de los hombres sobre las mujeres. Total, entre más de 81 millones de mexicanos, yo era uno de los poco más de 63 mil que habían pasado por un posgrado, en

* Conferencia doctoral, presentada en el examen de grado para obtener el doctorado en ciencias sociales, el 5 de marzo de 1996, en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

mi caso una maestría. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) no me dice cuántos habrán obtenido los grados, pero es suficientemente claro que un doctorado era y sigue siendo un atributo en extremo poco frecuente entre la población del país, lo cual no por obvio es menos significativo: soy un privilegiado.

Profesor universitario de tiempo completo, profesionalmente era en 1990 uno entre alrededor de 30 mil académicos de carrera en el sistema mexicano de educación superior. Ubicado como profesor de planta en comunicación, era uno de 600 en el país. Tenía entonces una trayectoria de más de diez años en este campo, experiencia como profesor de teoría de la comunicación y como director académico y funcionario universitario, algún prestigio nacional y latinoamericano proveniente de mis publicaciones y de la participación en asociaciones, estabilidad laboral y emocional, pero también, 20 años después de haber entrado en él, una gran necesidad de entender el campo académico de la comunicación: de captar las relaciones no evidentes entre su crecimiento y su subdesarrollo, entre su indefinición tanto conceptual como práctica y sus potencialidades, entre las intenciones y las condiciones en que tantos sujetos concretos, como yo, trabajamos muy intensa y placenteramente sobre proyectos cada vez más desarticulados.

Entonces, a mediados de 1991, el Centro de Investigación y Estudios sobre Antropología Social (CIESAS) y la Universidad de Guadalajara convocaron a la primera promoción de su doctorado en ciencias sociales. Al presentar mi solicitud de admisión pensé en aprovechar el programa para sistematizar un poco más mis inquietudes y para fundamentar un poco mejor mis representaciones y mis prácticas. Por esas fechas se publicó mi libro *La comunidad desapercibida*, una reconstrucción de la historia y la estructura de la investigación y los investigadores de la comunicación en México, que había elaborado en el contexto de un proyecto comparativo con Brasil (Fuentes Navarro, 1991b). El título del libro era por suerte ambiguo: aunque muchos lo leyeron como "la comunidad desconocida" o que pasa inadvertida, pocos cayeron en la cuenta de que la primera acepción del adjetivo "desapercibida" es 'despro vista de lo necesario'. Otro antecedente es el cuaderno publicado en 1989 en

que Enrique Sánchez y yo caracterizamos a la investigación de la comunicación en México como una práctica sujeta a una "triple marginalidad" estructuralmente determinada (Fuentes Navarro y Sánchez Ruiz, 1989). Uno más era el recuento de productos de la *Sistematización documental 1956-1986*, investigación que trabajé en la maestría y fue publicado en 1988 (Fuentes Navarro, 1988).

Al aspirar al doctorado sentía que mi proyecto de investigación podría continuar el esfuerzo de articular la muy copiosa información empírica y descriptiva de la que disponía sobre el campo, con las fuertes intuiciones y los fragmentarios modelos teórico-metodológicos con que había tratado de insinuar algunas explicaciones sobre él. Hacer eso me interesaba mucho, pues respondía a una profunda necesidad propia al mismo tiempo que a lo que se esperaba de alguien que ocupara, como yo, la posición reconocida del documentalista o cronista del campo. Cuando recibí la aceptación definitiva como estudiante del programa, después de un pesadísimo trimestre propedéutico, asumí el reto de trabajar el proyecto negociando mis condiciones con las del programa. Este reto implicaba la dedicación de tiempo completo al doctorado, sin alejarme ni de mi familia ni de mi trabajo; también, una ampliación considerable de mi horizonte de competencias académicas, para desarrollar el proyecto desde las ciencias sociales o, más concretamente, desde la sociología, sin renunciar a mi especialidad: la comunicación; finalmente, el reto más difícil fue el metodológico, ámbito en que la formación de los comunicadores es en especial poco rigurosa.

Quizá por la excesiva confianza en la intuición que los comunicadores aprendemos a incorporar y desarrollar como herramienta profesional, o por mi propia deformación en cuanto a la articulación tácita entre el discurso abstracto y las prácticas concretas, sin explicitar las mediaciones complejas que hacen consistente y sistemática a la investigación científica, el desafío mayor que tuve que enfrentar en la tesis fue precisamente el metodológico, como mi tutor y mis lectores pertinentemente han señalado.¹ Con completa

¹ El doctor Enrique E. Sánchez Ruiz fue el tutor académico de este trabajo; lectores, los doctores Fernando Leal Carretero, Juan Manuel Ramírez Sáiz y Larissa Adler-Lomnitz.

honestidad, reconozco la importancia fundamental de la consistencia metodológica (aunque todos los modelos estén en crisis); aseguro que puse mi mayor empeño durante estos cuatro años para hacerme más competente en ese nivel, y me declaro insatisfecho aun con los resultados obtenidos, que sin embargo puedo defender.

Estos son, en síntesis, los antecedentes y los ingredientes principales de lo que puse en juego, mediante mucho trabajo durante los últimos cuatro años, en una "apuesta por la producción de sentido" que se concreta en la tesis, pero que no se agota en ella. En seguida expongo mi descripción/interpretación reflexiva sobre esa apuesta, intentando articular en un solo discurso tres dimensiones: la del producto textual (la tesis), la de sus procesos y condiciones de producción (el doctorado) y la del sentido intersubjetivo de las dos anteriores, que es la que me importa más explicitar y discutir.

Alcances y limitaciones del trabajo de tesis

De entrada declararé, y sigo sosteniendo, una postura epistemológica constructivista, racionalista y dialéctica, siguiendo a Jean Piaget. Pero también de entrada renuncié a analizar la constitución del campo académico de la investigación de la comunicación en México desde algún punto de vista epistemológico. Más que en la validez o la consistencia del conocimiento sobre la comunicación, mi interés se centró en las condiciones socioculturales de su cultivo académico en México. Ubiqué así mi trabajo en el marco que, en su escala más general, se ha llamado "sociología del conocimiento", que ofrece múltiples puntos de articulación potencial con lo que debería ser una teoría sociocultural de la comunicación. Dedicué mucho tiempo a leer obras clásicas, intermedias y recientes de esta rama de las ciencias sociales, que descubrí llena de debates y divergencias, de referencias a mi ignorancia y de la misma proliferación de enfoques que caracteriza a las teorías de la comunicación.

Tomé tres decisiones para ordenar los aportes que me dejaron las lecturas sobre sociología del conocimiento, de la ciencia, de los campos académicos,

de las profesiones, de la cultura; sobre historia, filosofía, psicología, antropología de las prácticas científicas; sobre sus determinaciones históricas, políticas, económicas, culturales; sobre metodologías muy diversas para abordar estudios empíricos de muy distintos tipos. La primera fue articular mis lecturas a partir de la llamada "revolución kuhniana", es decir la idea de explorar la "estructura comunitaria de la ciencia" para "esclarecer sus mecanismos fundamentales". La segunda fue construir mi objeto de investigación no deductiva sino heurísticamente; para ello recurrí a los aportes de otros sociólogos, no especialmente de la ciencia o el conocimiento, sino de la cultura: fundamentalmente Pierre Bourdieu, Anthony Giddens y John B. Thompson. La tercera fue, consecuentemente, en vez de armar un marco teórico, presentar como primer capítulo de la tesis los "fundamentos intertextuales" del estudio, es decir, lo que yo había leído y tenía presente al escribir.

Estos "fundamentos intertextuales" del primer capítulo incluyen también mis síntesis de las lecturas realizadas sobre la institucionalización de la producción de conocimiento y sobre el campo académico de la comunicación. En esas dos secciones integro conceptos y modelos de escala intermedia, revisados durante el proceso de construcción del objeto, y especialmente los estados de la cuestión o revisiones de estudios empíricos en algún sentido semejantes o contrastables con el trabajo emprendido. Este primer capítulo, que abarca una cuarta parte de la extensión total de la tesis, justifica el trabajo invertido en la ampliación de mi horizonte de competencias académicas hacia las ciencias sociales impulsado durante todo el programa del doctorado y, aunque no es ni podría ser exhaustivo, ubica algunas de las intersecciones transdisciplinarias que la investigación de la comunicación podría aprovechar para desarrollarse científicamente.

Si bien en la tesis no queda tan clara mi postura crítica con respecto a cada una de las muchas obras revisadas, ni hay una síntesis explícita de la articulación de los aportes de los que me apropio y asimilo en mi propio trabajo, como me han hecho ver con justeza los lectores, considero que es un defecto fácilmente remediable. Sin disculparme, más que un descuido, aduzco como razones de tal insuficiencia mi incipiente seguridad para expresar

evaluaciones en campos disciplinarios que no son todavía propios, y mi ánimo más integrador y ecléctico que polémico o competitivo.

Acredité los cuatro seminarios teóricos del programa mediante la modalidad de lecturas dirigidas, y por lo tanto, puse más énfasis en ellos en la extensión que en la discusión de algunos planteamientos en particular. La interlocución en este sentido con mi tutor fue muy rica, pero insuficientes las oportunidades de confrontar y compartir lecturas y apropiaciones con quienes trabajaban temas de tesis similares al mío en el doctorado. Ésa es una tarea que sabemos que tenemos pendiente y que, una vez terminadas las respectivas tesis, podremos abordar con mayor facilidad y amplitud.

Con mayor énfasis espero poder retrabajar con otros colegas el diseño metodológico de la investigación, que expongo en el segundo capítulo de la tesis. Sé muy bien que es en el plano metodológico donde reside el valor específico del trabajo científico y académico, y, como he confesado, mi competencia en este plano no me satisface. La construcción del objeto "constitución del campo académico de la investigación de la comunicación en México" está basada en tres operaciones de articulación entre teoría y datos: una de contextualización, otra de formulación heurística y otra de instrumentación.

En cada una de estas operaciones y sus etapas procuré respetar la historicidad concreta, la complejidad inherente y la estructuración dialéctica del campo como estructura objetiva y de los agentes como sujetos. Puse, sin duda, en juego mis representaciones experienciales del campo, pues ocupó una posición en él, y también —mi interés específico—, aquello que me califica ante los colegas en el conjunto de estructuras dinámicas que conforman el campo. De ahí la importancia de desarrollar un diseño metodológico que me permitiera el mayor control posible sobre la implicación y la reflexividad.

En la teoría de la estructuración de Giddens y la teoría de los campos de Bourdieu, ambas definidas como sociologías reflexivas, y en la metodología de la hermenéutica profunda que Thompson emplea para analizar la ideología contemporánea y los medios de comunicación, encontré las formulaciones y las relaciones conceptuales que me parecieron que servirían mejor a mis

propósitos al construir el objeto de investigación. Deseché, por ejemplo, los postulados de la “tercera fase”, la “posmoderna”, de los estudios sociales de la ciencia, aunque adopté uno central: el considerar a la ciencia no como conocimiento sino como práctica, sujeta tanto a condicionantes estructurales externos como a factores subjetivos e intersubjetivos, es decir comunicativos, internos. Esta decisión me pareció especialmente importante, tratándose mi estudio de un campo académico con un muy incipiente reconocimiento, aun entre los propios participantes de él, como campo científico, y estando yo mismo incluido en él.

En consecuencia, tenía que adoptar una “metodología sensible”, que me permitiera captar las interpretaciones operantes de los sujetos y reinterpretarlas sobre la base de reconstrucciones objetivas de factores contextuales determinantes de la institucionalización del campo y de la profesionalización de los sujetos. Mediante lo que pareció en un momento dado una “ensalada de métodos”, intenté conjugar la cuantificación con la cualificación, la clasificación con la interpretación, la formulación subjetiva de mis informantes con mi proceso de objetivación participante.

Con seguridad, además de las insuficiencias y vaguedades que ya me han señalado los lectores, en el diseño de la investigación como quedó expuesto en la tesis hay todavía varios saltos injustificables y muchos implícitos. Sin embargo, los análisis se sostienen metodológicamente y lo que infiero de ellos sobre el campo es válido, aunque en muchos aspectos se quede corto o sea demasiado “oscuro” en el texto. De aquí se desprenden dos continuidades necesarias de la tesis: la discusión y afinación de la metodología como núcleo de una emergente teoría sociocultural, que tanta falta hace en la investigación de la comunicación, y la confrontación de los resultados del estudio con los sujetos que participaron en él.

Después de muchas discusiones con mi tutor, que a su vez es uno de los sujetos mejor ubicados en el campo estudiado, mantengo, aunque matizado en la tesis, el propósito de la incidencia práctica del trabajo, en el sentido de revertir hacia los investigadores el resultado de mi reinterpretación de sus interpretaciones sobre las prácticas estructuradoras del campo. Espero que

muchos de ellos lean detenidamente mi trabajo y reaccionen ante él en el terreno de la práctica y no sólo en el plano del discurso. No cuido política o retóricamente mi posición en el campo: de manera consciente asumo que no tiene sentido mantenerla en contra de mis colegas, o sin que mi trabajo contribuya al enriquecimiento y desarrollo del propio campo. Para mí, ésa será en el futuro inmediato la evaluación definitiva del valor de la tesis. Ésa es una condición poco frecuente en la investigación en ciencias sociales: los sujetos de mi estudio son tan capaces o más que yo de formular y de refutar en términos científicos lo que yo interpreto sobre ellos y sobre mí mismo.

En la tesis planteo nueve procesos de estructuración del campo académico, que cubren desde una escala individual hasta una sociocultural y que, ante las condiciones contextualmente impuestas de inconsistencia disciplinaria, desarrollo dependiente y crisis universitaria, han orientado las prácticas de los investigadores en función de un proyecto implícito de continuidad utópica, institucionalización académica y autonomía intelectual. Los nueve procesos de estructuración, empíricamente analizables, son: constitución de los sujetos, formación del *habitus* específico, profesionalización, institucionalización social, institucionalización cognoscitiva, especialización de la producción, autorreproducción del campo, legitimación social y asimilación/acomodación del sentido ante la "realidad".

Aunque estoy consciente de que el tratamiento empírico de estos nueve procesos es disparejo en la tesis, y que es la institucionalización social y cognoscitiva, en la escala intermedia de lo institucional, sobre la que se aportan mayor número y mejor consistencia de evidencias analíticas, considero que el modelo heurístico deja suficientemente señalada la necesidad de estudiar todos estos procesos en sus complejas relaciones mutuas, pues es mediante ellos que los factores externos determinantes de la constitución del campo se internalizan en los sujetos y los factores internos se externalizan, en una dialéctica muy compleja, que exige no ser reducida, por ejemplo, a factores puramente económicos, ideológicos o incluso científicos, como sería el consenso en torno a un paradigma.

En cuanto a técnicas para generar información de fuentes primarias, trabajé sobre una encuesta, una serie de entrevistas y una sistematización documental. La encuesta generó datos descriptivos y de proyección sobre los investigadores y sus prácticas; las entrevistas me dieron acceso a las representaciones y los juicios de los sujetos sobre el campo y la ubicación de cada quien ante él. Ésta fue sin duda la parte más rica de la fase de trabajo empírico de la tesis, tanto por la información que me permitió acopiar como en cuanto al placer de charlar con los colegas y ensanchar el conocimiento y la amistad mutuas. De ahí, sobre todo, surgen las bases de mi interpretación sobre la identidad que compartimos y los rasgos utópicos que subyacen en nuestra ideología profesional. La principal carencia de la tesis, desde mi punto de vista, es precisamente el insuficiente aprovechamiento analítico de estas entrevistas.

De hecho, el capítulo que había previsto acerca de la profesionalización no fue desarrollado, por dos razones fundamentales: una, por la inconveniencia de alargar el plazo de conclusión de la tesis, y dos, por mi prurito ético de juzgar y hacer de alguna manera públicas las historias subjetivas de mis amigos. En fin, por ello quedaron en el texto algunas promesas incumplidas: por ejemplo, no desarrollo la reconstrucción prosopográfica que insinúo, es decir una interpretación sistemática de los rasgos generacionales compartidos por los sujetos. Tampoco explicito lo suficiente los constitutivos del *habitus* que más directamente tienen que ver con la interiorización o subjetivación de los múltiples factores estructurales y circunstanciales que sí relato y algunos de los cuales analizo. Como en todo proceso de investigación social, en éste quedaron hilos sueltos, que alguien más podrá quizá anudar. Probablemente un sociólogo con formación psicoanalítica o psicólogo formado en la sociología, podría avanzar más en este análisis; por lo pronto, yo no pude ni quise hacerlo.

Por otro lado, el peso de la sistematización documental y de los análisis bibliométricos en la tesis fue mayor que el que originalmente había previsto. Ésta, mi tercera fuente primaria de información empírica, me permitió no

sólo apuntalar con números mis afanes hermenéuticos sino también encontrar y evidenciar relaciones que no son obvias. Retomé el trabajo que ya había hecho para sistematizar la producción documental del campo entre 1956 y 1986 y la continué hasta 1994. En esos últimos ocho o nueve años se produjeron más libros, artículos y tesis de posgrado que en los 30 años anteriores. *La Sistematización documental 1986-1994* de la investigación de la comunicación en México (Fuentes Navarro, 1996) es un subproducto de la tesis a la vez que uno de sus soportes principales, sobre todo en cuanto a información objetiva del campo.

En los cuatro capítulos restantes de la tesis describo, analizo e interpreto los procesos institucionales de constitución del campo académico: en el tercero, centro la atención en los programas de enseñanza e investigación; en el cuarto, sobre las asociaciones académicas; en el quinto, sobre las publicaciones, y en el sexto, sobre la configuración cognoscitiva del campo. Aunque probablemente sobre cada uno de esos aspectos hubiera podido plantearse una tesis más profunda y detallada que la mía, preferí explorar las relaciones y conjuntar las evidencias alrededor de las determinaciones que la inconsistencia disciplinaria, la dependencia estructural y la crisis universitaria han ejercido sobre el campo, así como las manifestaciones de la continuidad utópica, la institucionalización académica y la autonomía intelectual que orientan las prácticas de los investigadores y que constituyen la trama postulada sobre la que se ha ido estructurando, desestructurando y reestructurando el campo a lo largo del tiempo.

Por supuesto, hay que reconocer de entrada que aunque la carrera de ciencias de la comunicación es una de las diez con mayor población estudiantil en el país y la de mayor tasa de crecimiento entre ellas, como campo de investigación su desarrollo es muy precario y se ha concentrado en cinco o seis instituciones solamente, entre las más de 120 en que se imparten estudios de licenciatura. Y no obstante, hay posgrados, asociaciones y publicaciones especializadas y alrededor de 15 miembros del Sistema Nacional de Investigadores cuyo trabajo está centrado en la comunicación.

Puesto que sería muy largo exponer aquí la caracterización del campo que trazo en la tesis desde distintos ángulos, quiero enfatizar un solo dato: en los últimos diez años, casi 30% de la producción nacional en investigación de la comunicación se ha generado en la región centro-occidente del país, que en términos prácticos significa Guadalajara y Colima, y más específicamente la Universidad de Guadalajara, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad de Colima. Aunque 70% de la producción sigue surgiendo de la zona metropolitana de la ciudad de México, la proporción es notable en este país tan centralista. Hay mucho que seguir haciendo por parte de quienes trabajamos aquí, pero hay que reconocer el apoyo que estas tres instituciones han dado a nuestro campo. En ellas, y en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco y la Universidad Iberoamericana es donde se practica la investigación de la comunicación en México.

Los lectores observan que en estos capítulos de la tesis desaprovecho algunos de los ejes analíticos contruidos, para ir más allá del tratamiento descriptivo e incrementar la densidad explicativa del trabajo. Lo acepto y asumo las sugerencias que me han hecho para rearticular de una manera más sistemática los análisis con las conclusiones. La escritura es necesariamente lineal aunque el procesamiento mental no lo sea, y sólo la lectura crítica y altamente calificada, como la de mis lectores, puede hacer ver al autor las inconsistencias y los defectos que el texto objetiva. No he intentado todavía reeditar este aspecto, pues es una tarea muy compleja, que emprenderé después, con calma.

La tesis no concluye con un cierre sino con una apertura, con una interrogante sobre el futuro inmediato. Y aunque eso es un rasgo negativo como texto académico, me parece que es también positivo en el contexto de los aportes que pretendo ofrecer. Como estaba planteado, el proceso de investigación desembocó en la construcción de un modelo de la estructuración/desestructuración/reestructuración del campo de la investigación académica de la comunicación en México. La conclusión indica que en esta historia han tenido

primacía constitutiva los factores internos (subjetivos, ideológicos), pero éstos a su vez han sido conformados por condiciones externas (estructurales, socioculturales y económico-políticas), cambiantes a lo largo del tiempo.

En general, los investigadores académicos de la comunicación se asumen como agentes calificados y situados para impulsar un proyecto de institucionalización de las actividades de investigación, cuya definición más precisa no es teórica sino ética, es decir, responde mucho más que a una tradición científica: a una formación ideológica, lo cual remite a una indagación que yo apenas insinúo, que tendría que cuestionar los procesos educativos (de socialización, de politización, de conformación de identidades, de formación de *habitus*, de desarrollo de una ética personal en la interacción social universitariamente mediada) implicados en las prácticas de las escuelas de comunicación, en especial durante los años setenta en la UNAM, en la Iberoamericana y en el ITESO, cuando y donde estudiaron su licenciatura la mayoría de los actuales investigadores, o al menos los más destacados.

El modelo establece tres momentos determinantes en la estructuración del campo académico, que llamo "coyunturas sistémicas", dos de las cuales redefinieron en los años setenta y los ochenta el desarrollo de las prácticas de investigación. En la primera, los investigadores críticos desplazaron a los empiristas y en la segunda predominaron las tendencias hacia la fragmentación sobre las tendencias hacia la síntesis disciplinaria. En cada uno de esos momentos cambiaron sustancialmente las condiciones de la agencia estructuradora, y los sujetos impulsores de esa agencia.

Ahora, identifico una tercera coyuntura, que a su vez presenta a los investigadores una doble disyuntiva: la primera es avanzar hacia la legitimación académica y social o aceptar la disolución del campo ante la inercia conformista; la segunda es buscar la legitimación por medio de estrategias de extensión de la imaginación utópica o bien de estrategias de recuperación del pragmatismo. En ambas disyuntivas, determinadas sobre todo por la crisis y las políticas nacionales de modernización y racionalización de la educación superior y la investigación científica, la agencia restructuradora de los sujetos está marcada por la profesionalización avanzada, que supone la ruptura

definitiva de las fronteras disciplinarias en las prácticas de investigación, la demostración de la solvencia metodológica o capacidad sistemática para resolver problemas por parte de los académicos, y la reconfiguración del sentido de las prácticas y de los proyectos, individuales, colectivos e institucionales.

En los tres momentos críticos, incluyendo el presente, los investigadores más activos en la restructuración del campo, los agentes hegemónicos, han estado adscritos a alguna de las seis instituciones en que se han concentrado las prácticas de investigación y han seguido trayectorias distintas, incluyendo posgrados en diversas áreas y países, pero casi todos estudiaron la licenciatura en comunicación alrededor de la primera mitad de los años setenta en alguna de las dos universidades nacionales dirigidas por los jesuitas: la Iberoamericana y el ITESO. Por ello me parece obvio, después de haber realizado este trabajo, que ahí es donde hay que buscar las raíces de una formación, de un *ethos*, suficientemente fuerte como para hacer prevalecer durante más de dos décadas un proyecto académico con las características de la investigación de la comunicación.

Yo mismo respondo plenamente a ese perfil y por ello reconozco la necesidad, más ética que metodológica, de concluir la tesis con una apertura y no con un cierre. Este fue el límite concreto de la reflexividad y de la implicación con que abordé la investigación. Para poder ir más allá, me es imperativo confrontar el modelo elaborado, y sus implicaciones, con los investigadores de la comunicación y con otros agentes académicos para quienes este proceso de producción de conocimiento tenga sentido. En un entorno de crisis, es decir de cambio, para mí es más clara que nunca la convicción de que la imaginación de un futuro viable pasa por el reconocimiento, necesariamente colectivo, del pasado.

Dicho esto, invito a quienes tengan interés por algún aspecto de mi trabajo a leer la tesis o a que charlemos en otra ocasión, pues me interesa centrarme en algunas reflexiones personales sobre el sentido del cierre de una tesis. Procedo, entonces, a concluir mi exposición con un par de notas prospectivas, que también son producto de lo que aprendí en el doctorado.

Aportes para el futuro

Me he definido como un privilegiado y en el sentido estructural lamento mucho serlo pues la injusticia social me otorgó oportunidades que niega a la mayoría. Pero en un sentido menos fuerte, aunque también muy comprometedor, disfruto y agradezco tener el privilegio de ser parte de estas comunidades familiar, académica y profesional. Aprecio mucho, muy especialmente, el haber cursado como miembro de la primera promoción, este programa de doctorado en el que sin duda aprendí. Y seguir aprendiendo pasados los 40 años, y además con apoyo y reconocimiento institucional, es sin duda un privilegio.

Me cuesta mucho trabajo, como creo que a todos los académicos, definir con precisión los "aportes" de la tesis recién terminada. Por una parte, insisto en que son los lectores y —ya aquí no sólo los sinodales— quienes pueden decir qué es lo provechoso de mi trabajo. Lo que yo puedo explicitar es lo que intenté ofrecer, y en ese sentido cuento la recopilación de información sobre muchos aspectos del campo, que casi nadie más ha hecho y que a todos en alguna medida nos sirve; una nueva versión interpretativa sobre mucha de esa información, ahora más extensa, profunda y sistemática que en versiones anteriores; sobre esos dos elementos, la posibilidad de que los académicos de la comunicación contrasten sus propios "mapas cognitivos" sobre el campo con los míos y podamos discutir implicaciones y consecuencias; más allá de la comunidad de investigadores, ofrezco una imagen que permita apreciar con más detalle la configuración del campo y, quizá, suscitar algunos apoyos adicionales a su desarrollo; ofrezco también un intento concreto de articulación teórico—metodológica y empírico—pragmática, que deliberadamente se sale un poco de lo convencional y que puede sugerir a otros soluciones o, mejor aún, reformulaciones de problemas en la investigación sociocultural. Pero en último término, lo que he querido priorizar como oferta a otros es una actitud de responsabilidad y de libertad ante el trabajo, ante el conocimiento, ante las prácticas académicas y sociales. Ése es un aprendizaje que he obtenido de otros y que trato cotidianamente de compartir.

Esa actitud de responsabilidad y de libertad la encontré ampliamente representada en diversas configuraciones subjetivas en el doctorado, cruzando y dando modo a un espacio de altísimo nivel académico y de riquísima pluralidad universitaria. Me cuesta trabajo también precisar todo lo que el doctorado me ha aportado, pero me queda muy claro el reforzamiento del sentido crítico, riguroso y comprometido del trabajo académico. En medio de la crisis, ese reforzamiento tiene el más alto valor, pues las circunstancias presentes parecen darle cada vez más ventaja a las inercias conformistas, al simplismo y a la burocratización de la vida en las instituciones universitarias. Agradezco ese aporte más que ningún otro, pues le da sentido a todo lo demás.

Ésa es la perspectiva de futuro que con mayor certeza asumo al dejar, creo que ahora sí por última vez, de ser estudiante y continuar siendo académico: responder al privilegio con responsabilidad y libertad, trabajando para llenar de sentido el espacio académico y contribuir así a que la universidad como institución social siga sirviendo para algo más que para privilegiar a unos cuantos como nosotros.

Bibliografía

- Arredondo, Pablo y Enrique Sánchez Ruiz (1986). *Comunicación social, poder y democracia en México*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Beltrán, Luis Ramiro y Elizabeth Fox (1980). *Comunicación dominada. Los Estados Unidos en los medios de América Latina*, ILET/Nueva Imagen, México.
- Bunge, Mario (1977). *La ciencia, su método y su filosofía*, Siglo Veinte, Buenos Aires.
- Castilla del Pino, Carlos (1970). *La incomunicación*, Península, Barcelona.
- Castrejón Diez, Jaime (1979). *La educación superior en México*, Edicol, México.
- Coordinación General de Comunicación Social de la Presidencia de la República, CGCSPR (1980). *Informe no. 1: análisis de los estudios previos sobre la formación y práctica profesional*, México.
- Corrales Dfz, Carlos y Raúl Fuentes Navarro (1985). "Sistematización de las prácticas profesionales de los comunicadores universitarios en México. Significación y factores de transformación", resumen del proyecto, Maestría en Comunicación del ITESO, Guadalajara.
- Cortés, Carlos Eduardo (1988). "Maestros, profesores y enseñadores. El docente en la enseñanza de la comunicación: determinaciones y competencias", documento de trabajo para la FELAFACS, Bogotá.
- Esteinou Madrid, Javier (1983). *Los medios de comunicación y la construcción de la hegemonía*, CEESTEM/Nueva Imagen, México.

- Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social, FELAFACS (1980). Informe final del II Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, Lima.
- (1985). *La formación profesional de comunicadores sociales en América Latina. Pregrados y postgrados 1984-1985*, FELAFACS, Bogotá.
- Fernández Christlieb, Fátima (1982). *Los medios de difusión masiva en México*, Juan Pablos, México.
- Feyerabend, Paul (1975). *Against method*, New Left Books, Londres.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo.
- (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, México.
- Fuentes Molinar, Olac (1979). "Educación pública y sociedad", en *México hoy*, Siglo XXI, México.
- (1981). "Universitarios, ¿para qué?", en *Unomásuno*, México, 22 de abril.
- Fuentes Navarro, Raúl (1980). "Proposición de un modelo básico para el estudio y la investigación de los procesos de la comunicación", tesis de licenciatura en ciencias de la comunicación, ITESO, Guadalajara.
- (1985). "Formación universitaria y práctica profesional de la comunicación social en México", ponencia de la Semana de Comunicación, Escuela de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima, diciembre.
- (1988). *La investigación de la comunicación en México. Sistematización documental 1956-1986*, Ediciones de Comunicación, México.
- (1991a). *Diseño curricular para las escuelas de comunicación*, Trillas, México.
- (1991b). *La comunidad desapercibida. Investigación e investigadores de la comunicación en México*, ITESO/CONEICC, Guadalajara.
- (1993). "El futuro del futuro está en el presente", conferencia en la conmemoración del XXV aniversario de la carrera de ciencias de la comunicación del ITESO, Guadalajara.
- (1996). *La investigación de la comunicación en México. Sistematización documental 1986-1994*, ITESO/Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

- (1998). *La emergencia de un campo académico: continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México*, ITESO/Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Fuentes Navarro, Raúl y Enrique Sánchez Ruiz (1989). *Algunas condiciones para la investigación científica de la comunicación en México* (Hue-lla, 17), ITESO, Guadalajara.
- Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society*, University of California Press, Berkeley y Los Ángeles.
- González Casanova, Pablo y Enrique Florescano (coords.) (1979). *México hoy*, Siglo XXI, México.
- Habermas, Jürgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa, 1: Racionalidad de la acción y racionalidad social*, Taurus, Buenos Aires.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO (1981). *Catálogo 1980-1981*, Guadalajara.
- Kuhn, Thomas S. (1962). *The structure of scientific revolutions*, University of Chicago Press, Chicago.
- Latapí, Pablo (1979). "Hacia un profesional diferente", en *Política educativa y valores nacionales*, Nueva Imagen, México.
- Leach, Edmund (1978). *Cultura y comunicación: la lógica de la conexión de los símbolos*, Siglo XXI, Madrid.
- Luna, Carlos E. (1991). "La comunicación como interacción social", ponencia en la Reunión Binacional México-España: Prospectiva de la Sociología, IIS-UNAM, México.
- Martín Barbero, Jesús (1978). *Comunicación masiva, discurso y poder*, CIESPAL, Quito.
- (1990a). "Comunicación, campo cultural y proyecto mediador", en *Diálogos de la Comunicación*, núm.26, FELAFACS, Lima.
- (1990b). "Teoría/investigación/producción en la enseñanza de la comunicación", en *Diálogos de la Comunicación*, núm.28, FELAFACS, Lima.
- (1992). "Pensar la sociedad desde la comunicación: un lugar estratégico para el debate a la modernidad", en *Diálogos de la Comunicación*, núm. 32, FELAFACS, Lima.

- Mattelart, Armand y Michèle Mattelart (1987). *Pensar sobre los medios. Comunicación y crítica social*, FUNDESCO, Madrid.
- McBride, Sean *et al.* (1980). *Un solo mundo, voces múltiples*, UNESCO/FCE, México.
- McHale, John (1969). *The future of the future*, Ballantine Books, Nueva York.
- Mora Lomelf, Raúl H. (1982). "Ciencias de la comunicación y valores humanos", conferencia en la reunión conmemorativa del XV aniversario de la Escuela de Ciencias de la Comunicación del ITESO, Guadalajara.
- Moragas, Miquel de (1981). *Teorías de la comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona.
- Morfín, Francisco y Luis Petersen (1990). "Hacia una idea de universidad", documento de trabajo, ITESO, Guadalajara.
- Nixon, Raymond B. (1974). "La enseñanza del periodismo en América Latina", en *Comunicación y Cultura*, núm.2, Galerna, Buenos Aires.
- (1981). *Education for journalism in Latin America: a report of progress*, Minnesota Journalism Center, Minneápolis.
- Orozco, Guillermo (1980). "Creación cultural universitaria. Una alternativa para la difusión tradicional de la cultura en nuestras universidades", ponencia en el Simposio sobre Alternativas Universitarias, UAM, México.
- (1990). "La formación de profesionales en comunicación: dos perspectivas en competencia", en Andión, Mauricio (comp.), *Ciencias de la comunicación*, Las profesiones en México núm.5, UAM-Xochimilco, México.
- Paisley, William (1984). "Communication in the communication sciences", en Dervin, Brenda y Melvin J. Voigt (eds.), *Progress in communication sciences*, vol.V, Ablex, Norwood.
- Pasquali, Antonio (1970). *Comprender la comunicación*, Monte Ávila, Caracas.
- (1976). *Comunicación y cultura de masas*, Monte Ávila, Caracas.
- (1992). "El comunicar y el reordenamiento del mundo", ponencia inaugural del VII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, FELAFACS/CONEICC, Acapulco.
- Paz, Octavio (1950). *El laberinto de la soledad*, FCE, México.

- Peters, John Durham (1988). "The need for theoretical foundations," en *Communication Research*, vol.15, núm.3.
- Piscitelli, Alejandro (1992). "Tecnología, antagonismos sociales y subjetividad. Explorando las fronteras del diálogo hombre/máquina", en *Diálogos de la Comunicación*, núm.32, FELAFACS, Lima.
- Prieto Castillo, Daniel (1988). *Diseño curricular para escuelas de comunicación*, CIESPAL, Quito.
- Rangel Guerra, Alfonso (1979). *La educación superior en México*, El Colegio de México, México.
- Rosenblueth, Arturo (1971). *El método científico*, Instituto Politécnico Nacional/Prensa Médica Mexicana, México.
- Sánchez Ruiz, Enrique (1992). *Medios de difusión y sociedad. Notas críticas y metodológicas*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Shapiro, Isaac (1980). "Planes de estudio en comunicación, una comparación entre instituciones en los EEUU y México", ponencia en el Seminario sobre Comunicación Educativa, CEMPAE, Guadalajara.
- Trejo Delarbre, Raúl (1987). "Modas, mitos y propuestas en la investigación mexicana sobre comunicación colectiva", ponencia en la IV Reunión Nacional de Investigadores de la Comunicación, AMIC/Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Zaid, Gabriel (1979). *El progreso improductivo*, Siglo XXI, México.

Comunicación, utopía y aprendizaje.
Propuestas de interpretación y acción 1980-1996

se terminó de imprimir en febrero de 2001
en los talleres de Editorial Conexión Gráfica, S.A. de C.V.

Libertad 1471, C.P. 44100

Guadalajara, Jalisco, México.

La edición, que consta de 1,000 ejemplares, estuvo a cargo de
la Oficina de Difusión de la Producción Académica del ITESO.

En *Comunicación, utopía y aprendizaje*, Raúl Fuentes Navarro rescata su experiencia, y, con elementos críticos y utópicos, refuerza el sentido de las prácticas de la investigación de la comunicación como proyecto académico.

Esta obra ofrece una valiosa selección de textos escritos entre 1980 y 1996; en los primeros el autor contextualiza el origen de la Escuela de Ciencias de la Comunicación del ITESO, y poco a poco entreteje dos historias: su proyecto profesional y la evolución del estudio de la comunicación en México y América Latina, no sin antes hacer una reflexión sobre las divergencias, las contradicciones y las nuevas perspectivas de este campo del conocimiento. Raúl Fuentes Navarro pone en diálogo sus obsesiones y comparte el sentido básico de los cuestionamientos de la acción profesional de un académico que ha dedicado más de dos décadas a la vida universitaria.

Sin duda, el lector encontrará en este libro una nueva versión interpretativa sobre la comunicación, la utopía y el aprendizaje.

Raúl Fuentes Navarro es profesor investigador numerario del Departamento de Estudios Socioculturales del ITESO, doctor en ciencias sociales por la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus libros publicados se encuentran *La emergencia de un campo académico: continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México* (ITESO/Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1998) y *Educación y telemática* (Norma, Buenos Aires, 2000).

